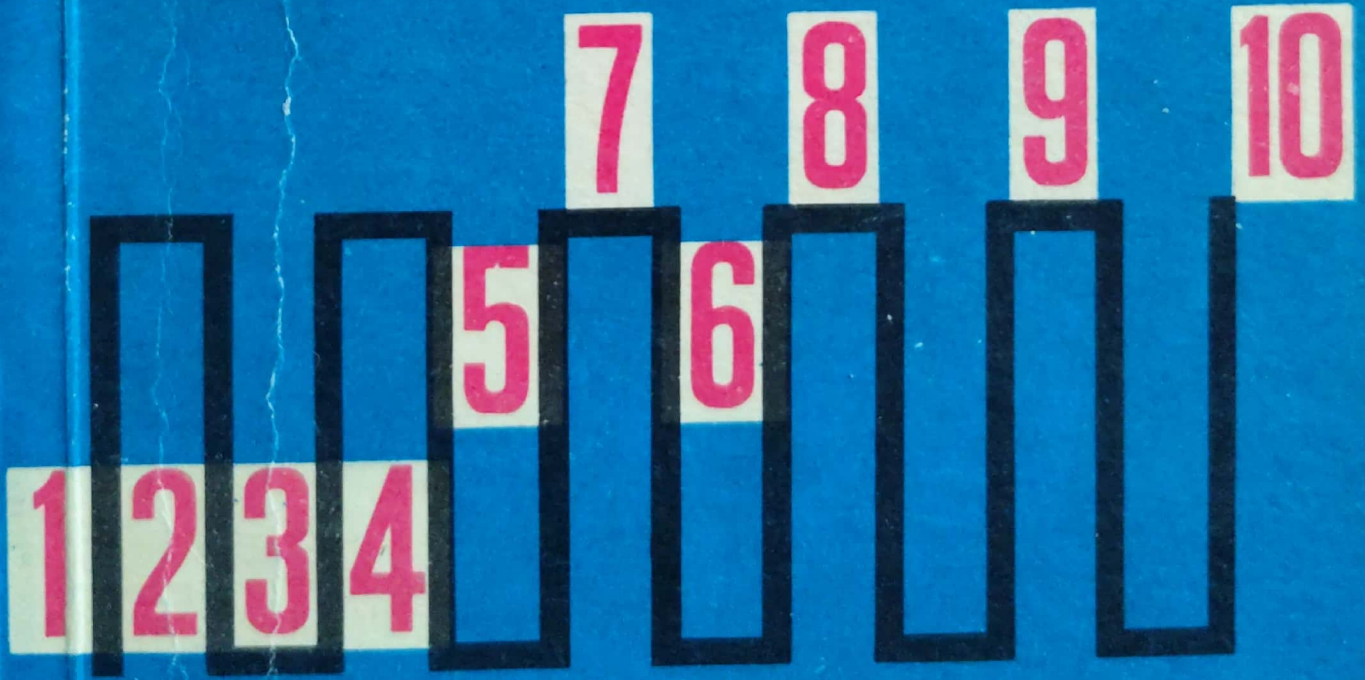
VASILE PAVELCU

PRINCIPII DE DOCIMOLOGIE

INTRODUCERE ÎN ȘTIINȚA EXAMINĂRII



În memoria fostului meu
profesor HENRI PIÉRON

Scanned with OKEN Scanner

Redactor: LOVINESCU V. ALEXANDRINA
Tehnoredactor: ERBĂRESCU ELISABETA

Dat la cules: 27.05.1968. Bun de tipar: 20.09.1968. Apărut: 1968. Tiraj: 10 000+130 ex. broșate. Hîrtie: scris I A, 63 g/m². Format: 16/54×84. Coli editoriale: 8,453. Coli de tipar: 10,25. A.: 8261. C.Z. pentru bibliotecile mari: 37—4. C.Z. pentru bibliotecile mici: 37. Plan: 13 816.

Tiparul executat sub cda. nr. 181 la Întreprinderea poligrafică „Crișana" Oradea, str. Moscovei nr. 5.

Scanned with OKEN Scanner

VASILE PAVELCU
Profesor universitar

PRINCIPII DE DOCIMOLOGIE

Introducere în știința examinării

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
București – 1968

Scanned with OKEN Scanner

MOTTO:

„Învățătura fără gîndire e muncă irosită; gîndirea fără învățătură e primejdioasă."

CONFUCIUS

„Mieux vaut une tête bien faite, qu'une tête bien pleine."

MONTAIGNE

„Omul își poate lua cunoștințele numai de la un om. Așa, bazinul se umple cu apă, focul se aprinde cu foc, iar sufletul omului se modelează datorită sufletului unui alt om."

RABINDRANATH TAGORE

Scanned with OKEN Scanner

TABLA DE MATERII

PARTEA ÎNTÎI

Probleme generale

I. *Naşterea docimologiei şi importanţa ei* . . 9
II. *Sensul unui diagnostic şi valoarea unei probe* 19
III. *Formele de verificare şi probele de diagnostic* 26
IV. *Scara de notare şi unitatea de măsură* . . 34
V. *Funcţiile notei* 45
1. Nota ca indice al unei anumite valori . . 45
2. Funcţia educativă a notei 47
a. Influenţa notei asupra elevului . . . 47
b. Influenţa notei asupra profesorului . 53

PARTEA A DOUA

Probleme speciale

VI. *Critica examenelor tradiţionale* 56
1. Între surmenaj şi dresaj 57
2. Între şcoală şi viaţă 60
3. Examinatori diferiţi, aceiaşi candidaţi, aceeaşi probă 65
4. Jumătăţi de grup omogen în faţa diferitelor comisii 68

Scanned with OKEN Scanner

5. Comisii diferite, grupe diferite de candidaţi, aceeaşi programă 69
6. Acelaşi examinator, la intervale diferite, în faţa aceleiaşi probe 71
7. Probele orale şi cele scrise 72
8. Constatările organelor de control . . . 73
9. Condamnarea morală a notei 75

VII. *Factorii variabilităţii* 79

1. Interdependenţa factorilor 79
2. Climatul psihologic al examenului . . 83
3. Coeficientul de subiectivitate a examinatorului 88
4. Îngustimea cadrului de referinţe . . . 98
5. „Efectul contrast“ 100
6. „Efectul ordine“ 101
7. „Efectul halo“ 102
8. Materia de examen şi forma de examen 103
9. Omogenitatea şi neomogenitatea de sex 104
10. Planificarea examenelor şi oboseala . . 105

VIII. *În căutarea soluţiei: anonimat sau dialog?* . 107

1. Între om şi maşină; înţelesurile de subiectiv şi obiectiv 108
2. Unitatea de măsură 111
3. Probele 114
   a. Scris sau oral? 114
   b. De la examenul tradiţional la testele de cunoştinţe şi aptitudini 122
      1) Avantajele testelor 122
      2) Dezavantajele testelor 124
   c. De la teste de aptitudini la diagnosticul întregii personalităţi 129
   d. Probele practice 132
4. Dialogul examinator-examinat 133
   a. Personalitatea examinatorului 133
   b. Personalitatea examinatului 140

Scanned with OKEN Scanner

IX. *Considerații finale* 145

1. Motivația condamnării examenelor . . . 145
2. Importanța obiectivării actului de apreciere 146
3. Caracterul măsurilor docimologice și docimastice 148
4. Finalitatea examenului 149
5. Elaborarea și conținutul probelor . . . 151
6. Norme de examinare 153
7. Norme de notare 155
8. Viitorul examenelor 157

Bibliografie 159

Scanned with OKEN Scanner

PROBLEME GENERALE

I. NAŞTEREA DOCIMOLOGIEI ŞI IMPORTANŢA EI

Istoria unei ştiinţe nu se rezumă la o simplă succesiune de date privind naşterea şi etapele principale ale dezvoltării ei. Ca în orice biografie, datele istorice ale ştiinţei respective dobîndesc o semnificaţie prin încadrarea lor într-un sistem determinat de relaţii. Iată de ce precizarea obiectului şi a datei de naştere a docimologiei nu poate fi izolată de cîteva precizări privind importanţa acestei discipline şi locul pe care-l ocupă sau tinde a-l ocupa printre ştiinţele deja constituite.

Numele de docimologie este de origine greacă: *dokime* înseamnă probă, încercare, *logos* — ştiinţă, *dokimazo* — examinez, *dokimastes* — examinator, *dokimastikos* — apt pentru a examina. La Atena, în secolul al V-lea î.e.n., exista un mod de verificare *(dokimasia)* şi selecţie a candidaţilor aleşi prin vot sau sorţi pentru anumite demnităţi de stat.

După cum arată numele, docimologia este studiul sistematic al examenelor, analiză ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilităţii notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum şi a mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii examenului.

Cine nu are experienţa examenului? S-ar putea afirma, fără teamă de exagerare, că forma şcolară de încercare şi verificare a cunoştinţelor şi aptitudinilor este ea însăşi un aspect al legii de echilibrare, de adaptare a individului la mediu. Orice schimbare a ambianţei ne impune un răspuns; orice noutate este un semn de întrebare, o problemă care ne cere o soluţie (adesea imediată)

Scanned with OKEN Scanner

și un efort, uneori destul de greu. Ciclul existenței noastre este un șir de examene: în fața naturii și mai ales în fața societății. Să nu uităm că omul mai dă examene și în fața propriei sale conștiințe.

Examenele, în cadrul învățămîntului, în perioada de formare a personalității, suscită un interes deosebit, atît individual cît și social. Nota obținută este legată de un aspect esențial al personalității, de conștiința de sine, de autoapreciere, iar pentru grupul social ea constituie un mijloc de valorificare a persoanei respective. „Eticheta" elaborată cu această ocazie situează pe individ într-un „rol" social.

Dar aprecierea este inseparabilă de măsură. Omul se naște sub egida măsurii, a comparației, calitative și cantitative, cu alții.

O veche legendă ne descrie cum un sărac, împins de mizerie, se duce la un bătrîn înțelept și-i pune acestuia o întrebare: „De ce oare sînt eu atît de sărac?" Înțeleptul tăie, dintr-un arbust, o creangă de lungimea coapsei, i-o întinse săracului și-i spuse: „Îți dăruiesc sceptrul succesului. Cu el îți vei măsura faptele. Cu ajutorul lui îți vei da seama de întinderea ogorului ce-l vei cultiva. Cu trei bucăți de sfoară îl vei transforma în balanță, cu care vei cîntări lucrurile cumpărate și cele vîndute. Înfipt în pămînt, îți va servi pentru a măsura timpul, durata muncii și a odihnei tale. Vei măsura astfel partea de trudă, a ta și a semenilor tăi. Vei munci conștiincios, vei negocia just și astfel vei prospera. Măsura guvernează lumea".

Bătrînul înțelept a vorbit bine. În viața cotidiană se măsoară totul, serviciile oferite și cele primite. Se evaluează intensitățile bucuriilor și ale tristeților, gradul calităților și al defectelor, al cunoștințelor și al puterii de înțelegere. În funcție de normele existente, grupul social deosebește pe omul normal de unul anormal, deșteptul de înapoiat, cinstitul de necinstit, durata medie, normală, a durerilor noastre, fixează gradele de penalizare și premiere. Forța morală a individului se judecă

Scanned with OKEN Scanner

prin forţa obstacolelor şi rezistenţelor pe care le învinge, iar ascuţimea, sagacitatea inteligenţei — prin dificultatea problemelor pe care le rezolvă.

Formarea conştiinţei de sine a individului uman reflectă poziţia acestuia în sistemul relaţiilor sale sociale; imaginea despre „eu" se diferenţiază treptat atît de imaginea altuia despre sine cît şi de imaginea altuia despre „mine". Aceste imagini sînt însoţite şi de *atitudinea, aprecierea* persoanei faţă de sine şi faţă de altul. Personalitatea omului se formează într-un sistem dinamic de aprecieri, sistem într-o devenire continuă.

La început, aprecierile despre sine şi despre alţii au un caracter interindividual şi foarte limitat: fiecare persoană se măsoară rînd pe rînd, şi din diferite puncte de vedere, cu alţii, pînă ce rolul său este fixat de opinia socială a grupului în funcţie de normele morale şi juridice ale acestuia.

Treptat, prin aplicarea unităţilor de măsură elaborate pe colective tot mai întinse, aprecierile devin mai obiective. Ele încetează de a fi operaţii individuale şi dobîndesc un caracter social, instituţional. A trebuit ca interesul pentru anumite însuşiri individuale să crească în funcţie de trebuinţele, de exigenţele sociale, de ordin şcolar, comercial, industrial, medical sau juridic, pentru ca să se impună din ce în ce mai imperios determinarea cantitativă, obiectivă, precisă şi exactă — care să fie şi *justă* — a însuşirilor cerute.

Se ştie că revoluţia industrială a transformat viaţa societăţii şi a dat un impuls dezvoltării ştiinţei şi tehnicii. Societatea industrială modernă a început să ia treptat locul celei vechi, arhaice, agrare. Omul nu se mai mulţumeşte cu vechile unităţi de măsură, aproximative, cu lungimea unei crengi de copac, folosită cîndva pentru a măsura întinderea ogorului şi durata muncii sau a odihnei; nu mai întrebuinţează cele trei bucăţi de sfoară pentru a măsura greutatea produselor sale. Reţeta bătrînului înţelept a fost înlocuită cu mijloace moderne, tehnice. În determinarea lungimilor, mergem pînă la microni, milimicroni, micromicroni şi angströmi; în domeniul acusticii,

Scanned with OKEN Scanner

măsurăm cu beli, decibeli și neperi; timpul îl fracționăm în miimi și milionimi de secundă etc.

Timpul astronomic cerea aparate perfecționate de determinare. Istoria științei a consemnat întîmplarea semnificativă a concedierii în ianuarie 1796, de către Maskelyne, șeful Observatorului din Greenwich, a asistentului său Kinnebrook, pentru că aprecierile acestuia din urmă asupra trecerii astrului prin meridian constituiau o abatere de la aprecierea exactă, abatere care a crescut de la 1/2 de secundă în august 1795 pînă 8/10 de secundă în ianuarie 1796. Asemenea „eroare" a fost considerată ca deosebit de gravă!

Întîmplarea relatată a avut un efect mai important decît acela al înlocuirii metodei Bradley („ochi și urechi") cu o tehnică mai perfectă de înregistrare; ea a dus în 1822 la aflarea faptului că asemenea „greșeli" în măsurarea astronomică se datoresc unor cauze *subiective*, psihologice, puse apoi pe seama așa-zisei *ecuații personale*.

Evenimentul merită semnalat, fiindcă el a contribuit la nașterea interesului pentru *psihologie*. Precizarea măsurilor fizice a impus cunoașterea structurii subiective, psihologice, a măsurătorului.

Dezvoltarea industriei și nevoia sporirii productivității au impus determinarea cît mai precisă a factorului om, aprecierea cît mai obiectivă a aptitudinilor acestuia. Se creează metoda testelor și o nouă disciplină — *psihotehnica*. „A cunoaște pe altul în aceste condiții — spune Philippe Muller, referindu-se la formarea societății moderne, industriale — devine o nevoie imperioasă, o artă de care depinde supraviețuirea." (49, p. 80). Să nu uităm că termenul de „test" a fost creat de James M. K. Cattell, care, în 1890, publică un studiu despre măsurători și teste mintale, devenind în America militant al metodei testelor. Este interesant de amintit că primul asistent al lui Wundt a fost acest tînăr, care, venit la Leipzig în 1883, și-a oferit serviciile de asistent într-un mod, după expresia lui Wundt, „ganz amerikanisch": „Domnule profesor — spune Cattell — dvs. aveți nevoie de cineva; eu voi fi asistentul dvs.!" Acest tînăr asistent, timp de 3 ani cît a stat la

Scanned with OKEN Scanner

Leipzig, s-a ocupat de problema, neglijată de Wundt, a *diferențelor individuale*.

Tot pe pământul american, a început să se dezvolte, importată din Germania în 1892, prin Münsterberg, o nouă disciplină, *psihotehnica* (1914).

M-am limitat la aceste cîteva exemple spre a semnala faptul că nevoia de măsurare exactă s-a extins de la măsura fizică spre cea psihologică și că această tendință are rădăcini adînci de ordin social.

În acest cadru general de preocupări, orientate spre diagnosticul mai exact și mai precis al aptitudinilor și cunoștințelor, s-a conturat și interesul pentru examenele din învățămînt. În 1888, Edgeworth, un profesor din Oxford, semnalează discordanțele dintre notările mai multor examinatori. În 1911, problema a fost reluată de Philip Hartog. Măsurarea cunoștințelor și aptitudinilor impune elaborarea de unități de măsură, stabile și generale, unități egale cu ele însești, așa după cum kilogramul cîntărește totdeauna greutățile, metrul — lungimile, fiecare din aceste unități fiind egală cu sine însăși.

Primele cercetări științifice asupra examenului încep în Franța, la inițiativa lui Henri Piéron, a soției acestuia și a lui Henri Laugier, în sesiunea de examene din iunie 1922. Cercetarea a avut ca obiect determinarea diverselor capacități intelectuale și extraintelectuale la un număr de 117 elevi. Rezultatele au fost publicate între 1927 și 1930 și reunite apoi de către H. Piéron într-o fasciculă: *Études docimologiques*, apărută în 1935.

Anul 1922 poate fi socotit ca data de naștere a docimologiei, iar paternitatea ei îi revine psihologului francez H. Piéron. „Școalei psihologice franceze — observă cu drept cuvînt I. M. Nestor — îi revine meritul de a fi pus mai categoric problema și de a fi încercat, prin cercetări continue, prezentarea unor soluții“ (55, p. 119).

Psihologul elvețian Ed. Claparède semnalează, în *Journal de Genève* din 1936, apariția unei noi științe, numită docimologie, „cuvînt care — spune el — nu figurează încă în Dicționarul Academiei, dar care ne vine de la Paris și desemnează o știință foarte importantă“. Albert

Scanned with OKEN Scanner

Bayet scrie în *La lumière* (febr. 1936) despre „o nouă disciplină ştiinţifică, docimologia".

Opinia publică este avertizată despre acest eveniment ştiinţific, mai ales în urma publicării, în 1936, de către comisia franceză a Institutului Naţional de Educaţie din Colegiul Universităţii Columbia, a volumului de 388 de pagini cu titlul: *Corectarea probelor scrise la examene.* Acest studiu cuprinde rezultatele unei anchete internaţionale cu tema: „Concepţiile, metodele, tehnica şi însemnătatea pedagogică şi socială a examenelor şi concursurilor". Ancheta a fost iniţiată de Carnegie Corporation din New York şi susţinută de fondurile acesteia, iar prima reuniune a comisiilor (germană, americană, engleză, suedeză, finlandeză, franceză şi elveţiană) a avut loc în 1931, la Eastbourne (Anglia). Acolo, educatorii veniţi aproape din toate ţările au dezbătut problema examenelor din mai multe ţări: Anglia, Germania, Scoţia, Franţa şi Elveţia, sistemele în vigoare în fiecare din ele, metodele, tehnica şi valoarea acestora. Comisia Carnegie devine astfel juriu de examen al examinatorului. Data naşterii docimologiei trebuie deplasată însă cu un deceniu înainte (după cum s-a arătat mai sus).

Naşterea acestei discipline n-a trecut neobservată în ţara noastră. Astfel, în „Jurnal de psihotehnică", D. Muster publică două studii: *Factorul subiectiv în notare* (1937) şi *Semnificaţia notelor şcolare* (1939), I. M. Nestor, două studii: *Principii de docimologie* (1937 şi 1939), apoi *Raţionalizarea examenelor universitare* (1938), iar V. Pavelcu: *Inspecţia şcolară în lumina psihotehnicii* (1937) şi, în „Vremea şcolii", *Problema notei şcolare* (1939).

Nu este greu de surprins legătura dintre importanţa crescîndă acordată aprecierii obiective, adică exacte şi precise, a cunoştinţelor, priceperilor şi aptitudinilor umane, şi condiţiile social-economice ale vieţii sociale. Nevoia de a se spori eficienţa umană face ca cerinţele sociale să se orienteze tot mai hotărît spre optimizarea organizării modurilor de activitate umană. Realizarea acestor imperative trebuie să îmbine în cea mai armonioasă măsură interesul social, folosirea la maximum a capitalului moral şi intelectual al populaţiei, cu interesul individual în cadrul

Scanned with OKEN Scanner

justiției sociale, adică cu dreptul pentru orice persoană de a ocupa în societate o situație potrivit cu aspirațiile și aptitudinile sale.

În cuvîntarea din 7 mai 1967 despre „Rolul conducător al Partidului în etapa desăvîrșirii construcției socialismului", tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază faptul că: „Realizarea sarcinilor de mare răspundere ce revin partidului în opera de edificare a societății socialiste cere să se acorde o atenție deosebită promovării în munca de conducere, în aparatul de partid și de stat, în toate sectoarele vieții sociale a unor cadre temeinic pregătite din punct de vedere profesional și politic". „Aș spune — afirmă mai departe tovarășul Nicolae Ceaușescu — că în momentul de față latura esențială este ca cei promovați în munca de conducere să aibă un înalt nivel de cunoștințe profesionale, tehnice, științifice, o bună pregătire ideologică și calități deosebite pentru munca de conducere' (1, V. II. p. 263).

Realizarea sarcinilor trasate mai sus nu este posibilă fără efortul școlii în direcția îmbunătățirii procesului instructiv-educativ, fără ameliorarea condițiilor de orientare și selecție școlară și profesională, iar crearea acestor condiții optime implică rezolvarea numeroaselor probleme privind examenele și concursurile. Acest lucru explică pe deplin rolul docimologiei.

Examenul și obiectivitatea unităților de măsură folosite în apreciere dobîndesc, după cum s-a văzut, o deosebită importanță socială, începînd cu învățămîntul. „Dacă organizarea rațională a unui învățămînt — spune Piéron — destinat să ridice pînă la cel mai înalt punct puterea intelectuală a unei populații nu ține de docimologie, ea îi este totuși în mod intim asociată" (64, p. 62).

Semnalul de alarmă a fost dat și la noi în țară, acum 30 de ani. „Este surprinzător faptul — spunea I. M. Nestor — că, în problematica actuală a organizării educației și învățămîntului pe baze «noi», docimologia ocupă un loc așa de puțin însemnat" (55, p. 119). „Cercetările — spune același autor referindu-se la docimologie — au fost provocate de recunoașterea absenței oricărui control în ceea ce privește utilizarea metodelor de selecție prin examene.

Scanned with OKEN Scanner

Examinatorul nu este învăţat să examineze sau el învaţă aceasta pe socoteala candidaţilor. Profesorilor, de obicei, nu li se atrage atenţia asupra erorilor lor probabile subiective şi modul de notare este o deprindere dintre cele mai ciudate şi mai puţin controlate. Pentru remedierea şi corijarea acestor neajunsuri se constituie astăzi disciplina docimologiei care se află în prima ei fază (55, p. 113).

În acelaşi an, 1937, în acelaşi număr al revistei, ocupîndu-mă de noile resurse, de ordin docimologic, pe care le poate folosi controlul modern al cunoştinţelor şi al inspecţiei şcolare, scriam: „Raportul în care se află controlul nostru şcolar faţă de ştiinţa experimentală modernă ne apare ca fiind la fel cu raportul astrologiei faţă de astronomie sau al alchimiei faţă de chimie. Pronosticurile organelor noastre de control au ceva din prezicerile astrologilor, iar puterea lor de diagnostic ceva din intuiţia magicienilor. Nu se cade să-i depreciem: şi astrologii, şi alchimiştii, şi magicienii sesizau uneori adevărul; ei reprezintă faza romantică a investigaţiei preştiinţifice“ (59, p. 128—129). Referindu-mă la folosirea unor noi metode, ştiinţifice, de apreciere, spuneam mai departe: „Atunci, şi numai atunci, se va putea şti dacă de vină este profesorul, elevul sau inspectorul sau nici unul dintre aceştia şi dacă factorii trebuie căutaţi în organizarea şcolii, în programele analitice, în metodele de învăţămînt sau în împrejurări de ordin social, economic, moral. Numai atunci vom putea hotărî dacă selecţia trebuie să fie mai severă, dacă programele pot fi menţinute, dacă metodele existente de predare sînt cele mai prielnice şi ... dacă inspecţia este sau nu imparţială, obiectivă“ (59, p. 129).

Poate că încrederea ce se desprinde din citatele de mai sus în noua ştiinţă a examenelor ne apare azi, după trei decenii, ca exagerată; ea rămîne totuşi expresia unei frămîntări şi căutări de noi metode, superioare, de examen.

Dacă docimologia are un rol atît de important în orientarea şi selecţia şcolară şi profesională, în indicarea locului potrivit al fiecărui om în sistemul de relaţii şi valori sociale, rezultă că ea are — în mod indirect — o mare importanţă în industria şi economia unei ţări, în

Scanned with OKEN Scanner

efortul unei naţii îndreptat spre sporirea productivităţii muncii. Un examen mai obiectiv înseamnă o orientare şi o soluţie mai bună, o mai bună folosire a capitalului uman, a energiei umane. Efectul operei de integrare optimă a individului în societate este dublu, individual şi social: mulţumirea individului şi prosperitatea socială. Greşelile în această operaţie au ca urmare risipa de energie umană şi scăderea randamentului muncii; eforturile şi capitalurile investite pentru pregătirea omului în vederea beneficiului public sînt pierdute. Orientarea atentă şi selecţia riguroasă se sprijină pe un diagnostic ştiinţific, pe un examen atent şi precis.

Din cele arătate mai sus asupra domeniului cercetărilor docimologice şi importanţei lor se poate desprinde şi poziţia pe care şi-o creează noua disciplină în contextul ştiinţelor omului. Ştiinţa examinării trebuie să se bazeze pe cunoştinţe de psihologie generală şi individuală, pe analiza dinamicii intraindividuale; fiind un raport social, examenul nu-şi poate găsi o explicaţie completă decît pe baza analizei unui grup de factori de natură socială şi interindividuală. Studiile docimologice au un profil net de orientare şcolară şi profesională, şi prin aceasta aspectul lor practic devine proeminent. Aspectul aplicativ, de natură pedagogică, apare şi din legăturile pe care le are aprecierea de la examen cu toate celelalte aspecte ale procesului instructiv-educativ: planul şi programa de învăţămînt, metodele de predare şi de control ale cunoştinţelor, pregătirea şi formarea profesorului etc.

Din toate acestea rezultă că docimologia are legături strînse cu psihologia generală şi individuală, cu sociologia şi psihologia socială, cu psihologia şcolară şi pedagogia. Nu cred că se poate susţine că ea ar fi o ştiinţă pur teoretică sau aplicată, că ar fi o ramură a psihologiei sau a pedagogiei, ori un capitol al uneia din aceste discipline. De asemenea, ea nu este numai o simplă restructurare sau reprofilare a cunoştinţelor din domenii învecinate problemei examenelor. Ea este prin excelenţă o ştiinţă a examenelor şi concursurilor, a mijloacelor care contribuie la elaborarea unei aprecieri juste şi obiective la un examen.

Scanned with OKEN Scanner

În concluzie, nu putem trece cu vederea faptul că, cu ocazia simpozionului de docimologie din cadrul celui de-al XIII-lea Congres internațional de psihologie aplicată de la Roma din 1958, a fost adoptat în unanimitate textul dezideratului formulat astfel de psihologul francez Reuchlin:

„Congresul, considerînd marea importanță pe care o prezintă rezultatele examenelor în viața indivizilor și în organizarea colectivităților,

Considerînd că rezultatele lucrărilor experimentale consacrate studiilor sistematice ale procedurilor de examene (lucrări docimologice) dezvăluie imperfecțiuni grave în funcționarea acestor proceduri, în special existența unor mari diferențe în aprecierile făcute de către diferiți examinatori ai aceluiași grad de capacitate,

Considerînd că marele număr de factori ce influențează reglementarea și evoluția procedurilor de examen nu ne permite să ne gîndim decît la reforme progresive, avînd forma de aproximări succesive.

Dar că aceste aproximări nu ne pot oferi o procedură satisfăcătoare, decît în măsura în care efectele fiecărei reforme parțiale sînt evaluate obiectiv,

își exprimă dorința,

Ca experiența dobîndită de psihologi în domeniul formelor obiective de examen și în acela de aplicație la problemele umane a metodelor moderne de sondaj și elaborare statistică să fie folosită în docimologie,

Ca, în fiecare țară, serviciile însărcinate cu organizarea examenelor, păstrîndu-și deplina responsabilitate a deciziilor lor, să poată fi informate în mod permanent prin cercetări docimologice în special asupra consecințelor, stabilite obiectiv, pe care le-au avut modificările aduse reglementărilor în vigoare,

Ca aceste servicii și acelea care se ocupă cu problema conexă a stabilirii programelor de învățămînt să poată folosi informațiile obiective, obținute prin sondaj, asupra stării efective a cunoștințelor la fiecare nivel de vîrstă și în fiecare ramură de învățămînt, informații care să poată contribui în special la formarea unei baze, comune de apreciere, adoptată de diferiți examinatori." (2, p. 36)

Scanned with OKEN Scanner

II. SENSUL UNUI DIAGNOSTIC ȘI VALOAREA UNEI PROBE

O alegere justă a omului pentru un rol social anumit presupune o apreciere justă și obiectivă, stabilirea unui diagnostic precis; acesta din urmă se elaborează pe baza unor date obținute cu ajutorul unor probe, prin examen. Examinatorul trebuie să știe, într-un mod cît mai precis, care este scopul diagnosticului, care este valoarea probelor folosite, care sînt mijloacele menite să exprime cît mai obiectiv, științific, aprecierea rezultatelor obținute. Examenul se face în vederea unei aprecieri, iar aceasta se concretizează într-o notă numerică. În fond, ce apreciem și care este *valoarea notei* prin care se exprimă aprecierea făcută?

Deosebim deci: *proba, rezultatul* și aprecierea exprimată prin *notă*. Pentru ca aprecierea să fie posibilă, răspunsul la proba aplicată trebuie să dobîndească o semnificație precisă, adică să răspundă la ceea ce urmărim să obținem.

Pentru ca aprecierea să aibă o valoare obiectivă, cu caracter de comparație generalizată, nota prin care ea se exprimă trebuie să însemne pentru toți același lucru, să semnifice aceeași valoare; proba aplicată și rezultatul obținut trebuie să-și păstreze aceeași semnificație, indiferent de loc și de persoanele care apreciază. Aceasta nu este posibil decît dacă obiectul de măsurare este același și unitatea de măsură este invariabilă.

În genere, ceea ce ne propunem să măsurăm sînt cunoștințele (elevului sau candidatului la examen). Dar ce sînt cunoștințele, bagajul de informație, izolat de capacitatea de înțelegere, de selecție, aprofundare și organizare a informației? Ce este o cunoștință adevărată, dacă nu un

Scanned with OKEN Scanner

răspuns la o problemă, răspuns răsărit dintr-un interes, dintr-o contradicție și căutat printr-un efort, dirijat de un plan, de o tehnică riguroasă și adesea complicată? Nu poate fi vorba de cunoștință, dacă aceasta nu are menirea de a ne călăuzi pașii, de a ne integra în natură și societate, de a ne întări încrederea în noi și ceilalți, de a ne răsplăti cu un sentiment de triumf asupra unui obstacol întîmpinat, sentiment de dominație asupra naturii și asupra noastră înșine.

Examenul, prin probele sale, are menirea de a pune la încercare capacitatea candidatului privind folosirea instrumentelor, procedeelor de învățare, acumulare și prelucrare a informației, de a ne dezvălui interesul și efortul elevului sau studentului în procesul de asimilare a culturii. Ceea ce vizăm deci printr-un diagnostic școlar este cunoașterea *întregii* personalități a subiectului. Iată de ce întrebările de control și examen sînt diagnostice în măsura în care ele urmăresc *anumite* răspunsuri, iar aceste răspunsuri, ca și simptomele pacientului pentru medic, trebuie să dobîndească anumită semnificație diagnostică. Semnificația diagnosticului școlar va deveni mai limpede prin comparația lui metaforică cu diagnosticul medical.

Examinatorul, ca și medicul, vede *dincolo de răspunsul primit*; răspunsul la un examen nu este decît un simptom a ceea ce urmează să constatăm și să apreciem; noi *nu apreciem răspunsurile ca atare, ci, prin intermediul lor și dincolo de ele, determinăm anumite particularități ale personalității candidatului.*

Pacientul se prezintă în fața medicului adesea cu răspunsul deja imprimat în modurile sale de reacții la solicitările mediului; simptomele sînt uneori prea clare spre a fi nevoie de un supliment de consultație; reacțiile urmează să fie mai întîi înregistrate de observația medicală, spre deosebire de școală, unde probele examinatoare au o pondere mai mare și constantă, prin natura situației. În cazurile mai complicate însă, medicul nu se oprește la manifestările naturale ale organismului, la înregistrarea experimentului natural și nici la reacțiile bolnavului la palpație, percuție, auscultare și alte probe și teste medi-

Scanned with OKEN Scanner

cale, ci *prin ele* caută să răspundă la întrebările: Ce? Cum? De ce?, să întrezărească natura tulburării, sediul leziunii, mecanismul dereglării, cauzele acestora. Diagnoza nu este o simplă constatare și înregistrare simplă a unui fapt sau fenomen; ea este un proces delicat și complex al determinării unui *sens* sau a unei *semnificații*. Medicul provoacă la nevoie anumite *semne* prin care caută să întrevadă anumite semnificații. Semnificația răsare din integrarea semnului într-un context, dintr-un sistem, adesea deosebit de complex, de relații. Afară de aceasta, sistemul biologic, psihic sau social de referințe este prin excelență *temporal*: el nu este, ci *devine*, iar sensurile lui se dezvăluie pe dimensiunea temporală, în lumina trecutului și în perspectiva viitorului. Se înțelege de ce diagnosticul (gr.: *diagnosis*) nu înseamnă constatare, înregistrare, ci *recunoaștere*, adică aflarea, într-un semn, a unei semnificații familiare, prin care ni se dezvăluie natura bolii, determinarea (denumirea) ei.

Este cazul să amintim că tendința modernă a medicinei este axată pe adevărul: „nu există boli, ci bolnavi". Iată de ce toate aspectele unei diagnoze: anatomic, patofiziologic, patogenetic și etiologic, se bazează pe o anamneză (gr.: *anamnesis* = evocare), pe istoricul, trecutul bolnavului, pe știința simptomelor, semiotică (gr.: *semeion* = semn) și pe operația de analiză și sinteză a datelor obținute, care duc spre aprecierea finală.

Afară de cele două particularități semnalate: de a privi prin semne și cu ajutorul semnelor, de a sesiza individualitatea bolnavului, diagnosticul mai dezvăluie o particularitate, izvorîtă tocmai din temporalitatea realității umane: diagnosticul este indisolubil legat de *prognostic*; mai just: diagnosticul și prognosticul constituie o *unitate*. Nu poate exista o justă apreciere a gravității unei boli decît în lumina evoluției ei, a întregului ei ciclu de desfășurare, gravitatea însăși fiind în funcție de capacitatea de rezistență și de structură a întregului, a individului.

La cele spuse se mai cere de adăugat ceva, o observație făcută de un medic și care se aplică perfect și la examenele școlare. Robert Hegglin, enumerînd factorii

Scanned with OKEN Scanner

care pot duce la un diagnostic eronat, încheie cu factorul care constă în nerespectarea „legii lui Sutton". Ce este această nouă lege a lui Sutton? Geneza denumirii ei ne duce spre cunoscutul spărgător de case de fier american, Willie Sutton, care, întrebat de ziariști de ce execută spargerile sale mai ales în bănci, a dat, cu oarecare surprindere, următorul răspuns: „De ce? Deoarece banii se află de obicei acolo".

Un bun diagnostician nu recurge la *orice* test diagnostic; consultarea, interogarea bolnavului se orientează, conform ipotezei inițiale, spre punctele nevralgice, nodale, adică acolo „unde se află boala"; de aceea, medicul nu efectuează „în primul rînd, decît acel test diagnostic care duce cu cea mai mare probabilitate la țintă" (34, p. 38), omițînd o serie de analize de laborator și radiologice „cu o mare limită de eroare".

Valoarea unui diagnostic depinde deci de valoarea probei aplicate, a testului efectuat de medic ca supliment, cu scop de elucidare a rezultatului oferit de împrejurări, concretizat în afecțiunea dată. Așa după cum cercetătorul științific nu întreprinde cercetarea sa prin tatonări oarbe, la întîmplare, cu speranța că „*poate* va găsi ceva", ci experiențele și explorarea sa sînt conduse de o ipoteză de lucru, fiecare test avînd o finalitate precisă, tot așa și medicul nu adună date cu ajutorul unor probe la întîmplare, ci pe temeiul unei *alegeri*, determinată și declanșată de o ipoteză. Cu cît ipoteza va fi mai întemeiată și mijlocul de verificare mai bine ales, cu atît semnificația răspunsului din dialogul inițiat va fi mai precisă, mai concludentă, mai valoroasă. Aici vedem identitatea de natură dintre omul de știință, medicul diagnostician și examinator. Consultarea unui bolnav, ca și examinarea unui școlar sau student au aspecte ale unui *experiment de constatare*.

Din analogia descrisă rezultă că la un examen școlar nu orice chestiune referitoare la programa parcursă este la fel de diagnostică, adică ne poate duce în aceeași măsură spre semne căutate și revelatoare ale semnificației diagnostice.

Scanned with OKEN Scanner

Sîntem puşi aici în faţa unei probleme deosebit de importante: chestiunile de examen trebuie alese potrivit scopului urmărit. „A stabili un diagnostic psihologic — spune Richard Meili — nu înseamnă numai a face un examen sau a aplica un test. Acesta din urmă nu este decît un instrument care trebuie să fie călăuzit de cunoştinţe psihologice şi — nu-mi este teamă a spune — de intuiţie“ (44, p. VII).

Se înţelege de ce *scopul* examenului determină *forma* şi *modul* de examinare, iar acesta din urmă, *natura probelor* de folosit spre a provoca răspunsuri revelatoare, diagnostice.

Nu putem să nu reproducem cuvintele prin care Robert Hegglin caracterizează „privirea clinică“, componenta diagnosticului, alături de celelalte componente ale acestuia, anamneza şi aprecierea rezultatelor. „Capacitatea de a cuprinde intuitiv întregul tablou clinic şi de a stabili legături cu experienţe anterioare similare este greu de descris prin cuvinte, dar este de cea mai mare importanţă pentru diagnostic la patul bolnavului. Această proprietate medicală a primit denumirea de *privire clinică*. Privirea clinică, împreună cu gîndirea constructivă şi cu priceperea de a înregistra o anamneză bună, este o componentă a *artei medicale*, care în principiu nu se cîştiga prin învăţare, dar care se poate totuşi educa“ (34, p. 47). Privirea clinică, adaugă acelaşi autor, este mai puţin întîlnită la generaţia modernă de medici, „probabil datorită supraevaluării metodelor de laborator de către aceştia. Pentru diagnostic însă privirea clinică îşi păstrează importanţa ei decisivă“ (34, p. 47).

Şi în această privinţă analogia este perfectă: pentru a realiza idealul de obiectivitate, unii docimologi, după cum vom vedea, exagerează importanţa *tehnicii* examenelor, a testelor de cunoştinţe şi *a unei aprecieri care se face şi ar trebui să se facă, după părerea unora, în lipsa examinatorului, de către maşina de examinat*. După cum vom vedea, asemenea poziţie ridică obiecţii grave. Şi aici sîntem de acord cu Robert Hegglin, transpunînd sensul medical în domeniul învăţămîntului. „Numai medicul şi judecata sa creatoare pun diagnosticul, iar toate «exa-

Scanned with OKEN Scanner

menele complementare» nu sînt decît argumente care pot fi utilizate pentru a întări diagnosticul. La acest principiu nu se va modifica nimic, nici chiar atunci cînd mașina de diagnostic se va folosi curent. Pentru medicul serios, acest adevăr este o mîngîiere" (34, p. 58). Această concluzie, după cum am mai spus, este valabilă și pentru diagnosticul psihologic, școlar. Pentru un profesor examinator serios, aprecierea integrală a capacității și personalității candidatului pe baza unui diagnostic creator rămîne principiu de bază al examinării.

Comparînd diagnosticul psihologic cu cel medical, trebuie să mai menționăm că, întrucît ambele diagnostice vizează omul în întregimea lui, amîndouă examenele au părți comune: examenul medical nu poate neglija particularitățile psihologice, reacțiile psihice ale pacientului, iar aprecierea psihologică nu poate omite latura biologică, morfologică și fiziologică a subiectului supus aprecierii. În primul caz avem relația medic-pacient, în al doilea, examinator-examinat. Și într-un caz și într-altul, personalitatea insului supus examenului trebuie luată în considerație, atît pentru a provoca reacția presupusă, așteptată, semnificativă, cît și pentru a surprinde, prin prisma personalității subiectului, semnificația reacției obținute. În ambele cazuri, explicația fenomenului stabilit impune colaborarea între *psihologul școlar* și *medicul școlar*.

Pe lîngă asemănările semnalate există și deosebiri. Afară de faptul că examenul medical este un complement al actului de observație efectuat de medic asupra rezultatului unui „examen natural", în timp ce diagnosticul școlar se bazează în cea mai mare măsură pe proba de examen școlar, semnalăm încă o deosebire. Pe clinician nu-l interesează decît natura și gradul de abateri de la normal; precizia și diagnosticul vizează în primul rînd pe individ *în comparație cu el însuși*, cu starea lui normală anterioară. Aprecierea școlară și profesională interesează cel puțin în aceeași măsură societatea și individul. Iată de ce în al doilea caz se impune mai mult *comparația cu altul*, pe baza unei unități de măsură cît mai obiective și mai precise. Bolnavul este diagnosticat și tratat, în genere, în condiții dinafara complexului lui normal, de relații

Scanned with OKEN Scanner

sociale, cu scopul de a fi reintegrat în acest complex, în timp ce elevul și studentul se dezvoltă fiecare pe linia integrării lui continue în anumite sisteme de relații sociale.

Apare clar motivul pentru care învățămîntul și sistemul social de recrutare a persoanelor apte pentru anumite posturi de răspundere trebuie să folosească unități de măsură obiective de apreciere, de diagnostic, unități care nu se pot elabora decît pe bază statistică: individul prin nota obținută la concurs își află locul, gradul, în distribuția socială a valorii respective. Iată de ce, spre deosebire de tehnica diagnostică medicală, care folosește prin excelență *metoda cazurilor*, diagnosticul psihologic nu se poate dispensa de metoda statistică. Statistica medicală vizează numai în mod probabilistic abaterile sanitare ale individului într-un colectiv social, numai semnificația socială a frecvenței bolilor respective și a condițiilor acestora, în timp ce statistica psihologică și școlară are ca scop determinarea valorii individului sau a grupului în scara largă de distribuție a valorilor sociale respective.

Scanned with OKEN Scanner

III. FORMELE DE VERIFICARE ŞI PROBELE DE DIAGNOSTIC

Prosperitatea societăţii şi a individului implică integrarea armonioasă a fiecăruia în grupul social din care face parte, acordul între capacităţile personale şi exigenţele sociale, aderarea cît mai strînsă şi multilaterală a personalităţii umane la valorile prezentului, trecutului şi viitorului societăţii. „Omul potrivit la locul potrivit" nu înseamnă numai capacitatea individului de a se ridica şi menţine la înălţimea exigenţelor profesiunii sale, ci şi aptitudinea sa de a contribui la sporirea patrimoniului cultural al societăţii. Aceasta impune o judicioasă şi ştiinţifică *orientare* şi *selecţie* profesională, o cunoaştere cît mai exactă şi precisă a personalităţii omului, un diagnostic ştiinţific al capacităţii umane. De aici rezultă importanţa şi semnificaţia examenelor şi concursurilor instituite în acest scop.

Selecţia priveşte mai ales pe omul adult, format, înzestrat deja cu anumite cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, orientate spre îndeplinirea anumitor sarcini, de ordin social. Selecţia socială şi profesională, într-o societate organizată, impune însă extinderea măsurilor adecvate asupra întregii perioade de formare, instrucţie şi educaţie a individului, asupra pregătirii acestuia, care culminează în ultima etapă prin transformarea lui într-un factor activ pe deplin răspunzător al misiunii sale sociale. De aici, în cadrul învăţămîntului, rezultă deplasarea accentului, a importanţei aprecierii şi controlului spre pregătirea şi orientarea individului.

Pregătirea implică şi ea un control continuu şi bine organizat; probele şi examenele, însă, în acest cadru pregătitor, au o altă finalitate. Dacă examenul sau concursul

Scanned with OKEN Scanner

unui adult, pentru obținerea unui post sau grad, au ca scop acordarea unui drept bazat pe rezultatul aprecierii făcute asupra candidatului în raport cu normele sociale, profesionale ale funcției sociale, examenele și concursurile școlare au scopul de a stabili gradul de informație, aptitudinile și posibilitățile candidatului în procesul de instrucție, perspectivele acestuia de a parcurge anumite etape ale procesului de învățămînt, cu alte cuvinte, de a determina dacă este apt să-și însușească cunoștințele unui anumit grad sau ciclu școlar. Dacă în primul caz, în fața pragului profesional, examenul are scopul de a emite verdictul: „apt pentru a răspunde îndatoririlor sociale și profesionale", în cazul al doilea verdictul sună altfel, și anume: „apt pentru a continua formarea sa școlară", „posedă pregătirea potrivită structurii și finalității instituției respective de învățămînt". Această ultimă formă presupune, la rîndul ei, o perioadă fragmentată în pași mici, de acumulare progresivă, și control regulat al cunoștințelor, de sporire neîncetată a bagajului tridimensional al informației. În același timp, interpretîndu-se rezultatele obținute la examene și concursuri, se poate influența atît orientarea cît și conținutul procesului de învățămînt.

Printre numeroasele măsuri pe care le impune controlul de cunoștințe trebuie, fără îndoială, așezate normele pe care le poate oferi știința de azi în aprecierea obiectivă a cunoștințelor și aptitudinilor cerute de exercitarea oricărei activități sociale, a oricărui post de răspundere. Asemenea selecție se face mai ales prin *concursuri*; pregătirea pentru ocuparea posturilor și obținerea gradelor se face de-a lungul școlarității printr-un control continuu al cunoștințelor și priceperilor, mai ales prin *examene*.

Provenind din limba latină, termenul examen (lat. *examen*) înseamnă cumpănă, cîntărire, probă, încercare și reprezintă astăzi una din metodele controlului de cunoștințe. Fiecare probă reprezintă un obstacol pe care candidatul trebuie să-l treacă, o rezistență pe care trebuie s-o învingă.

Scanned with OKEN Scanner

Se știe că examenul poate avea diferite forme: scrisă, orală, practică (de atelier sau laborator) sau demonstrativă, publică (de exemplu: executarea publică a unei piese muzicale, a unui rol pe scena teatrului sau a unei lecții publice).

Informația istorică ne sugerează o corelație strînsă între transformările structurale, calitative, ale etapelor și orînduirilor sociale, pe de o parte, și rolul pe care-l ocupă examenul în legislația unui stat privind pregătirea, promovarea și consacrarea profesională a omului. Democratizarea și industrializarea societății aduc cu sine, o dată cu lărgirea obligativității examenului, de la sectorul teoretic și superior al învățămîntului, spre sectoare tot mai numeroase, de ordin practic și industrial, precum și, în mod simultan, deplasarea lor de la „mandarinatul" intelectual spre nenumărate îndeletniciri economice, tehnice și manuale.

Se înțelege că democratizarea societății sub egida egalității în drepturi nu exclude diferențierea profesională a capacităților și aptitudinilor. Mai mult decît atît: competiția creează o nouă formă de selecție: *concursul*.

Termenul „concurs", de origine latină (*concursus*), înseamnă întîlnire, luptă, ciocnire, confruntare etc. Diferențierea și clasificarea, recrutarea și controlul dobîndesc o nouă semnificație. Deosebirile dintre examen și concurs sînt de grad și de natură. Orice examen poate deveni concurs în momentul cînd cifra de școlarizare sau de posturi este mai mică decît numărul candidaților, și orice concurs se apropie de examen cînd numărul candidaților nu depășește numărul de locuri.

Concursul implică un număr *limitat* de locuri; deci și numărul candidaților admisibili și admiși este limitat (*numerus clausus*), ceea ce face ca limita inferioară de admisibilitate să fie mai ridicată, iar limita notei de admitere să-și piardă semnificația ei absolută, luîndu-i loc *rangul*, adică nota situată deasupra limitei inferioare, care îl poate plasa pe candidat în numărul de locuri disponibile.

La această deosebire, mai mult de ordin intensiv, cantitativ, se adaugă și altele, de natură calitativă. Admi-

Scanned with OKEN Scanner

Se știe că examenul poate avea diferite forme: scrisă, orală, practică (de atelier sau laborator) sau demonstrativă, publică (de exemplu: executarea publică a unei piese muzicale, a unui rol pe scena teatrului sau a unei lecții publice).

Informația istorică ne sugerează o corelație strînsă între transformările structurale, calitative, ale etapelor și orînduirilor sociale, pe de o parte, și rolul pe care-l ocupă examenul în legislația unui stat privind pregătirea, promovarea și consacrarea profesională a omului. Democratizarea și industrializarea societății aduc cu sine, o dată cu lărgirea obligativității examenului, de la sectorul teoretic și superior al învățămîntului, spre sectoare tot mai numeroase, de ordin practic și industrial, precum și, în mod simultan, deplasarea lor de la „mandarinatul" intelectual spre nenumărate îndeletniciri economice, tehnice și manuale.

Se înțelege că democratizarea societății sub egida egalității în drepturi nu exclude diferențierea profesională a capacităților și aptitudinilor. Mai mult decît atît: competiția creează o nouă formă de selecție: *concursul*.

Termenul „concurs", de origine latină (*concursus*), înseamnă întîlnire, luptă, ciocnire, confruntare etc. Diferențierea și clasificarea, recrutarea și controlul dobîndesc o nouă semnificație. Deosebirile dintre examen și concurs sînt de grad și de natură. Orice examen poate deveni concurs în momentul cînd cifra de școlarizare sau de posturi este mai mică decît numărul candidaților, și orice concurs se apropie de examen cînd numărul candidaților nu depășește numărul de locuri.

Concursul implică un număr *limitat* de locuri; deci și numărul candidaților admisibili și admiși este limitat (*numerus clausus*), ceea ce face ca limita inferioară de admisibilitate să fie mai ridicată, iar limita notei de admitere să-și piardă semnificația ei absolută, luîndu-i loc *rangul*, adică nota situată deasupra limitei inferioare, care îl poate plasa pe candidat în numărul de locuri disponibile.

La această deosebire, mai mult de ordin intensiv, cantitativ, se adaugă și altele, de natură calitativă. Admi-

Scanned with OKEN Scanner

terea la un concurs este urmată, în genere, de eliberarea unei diplome care conferă titularului gradul cerut pentru ocuparea unui post, exercitarea unei activități. Reușita la un concurs constituie, după expresia lui J.-B. Piobetta „o creanță asupra societății" (65, p. 12), un drept, și implică „ideea unui contract" (65, p. 13).

Un simplu examen este „o luare de temperatură individuală, care înregistrează gradul de cunoștințe, de dezvoltare intelectuală, de cultură generală atinsă de fiecare candidat" *(ibid.)*, în timp ce concursul este o competiție între persoane care se cred a avea același nivel. Finalitatea concursului privește mai mult opera decît persoana; unele concursuri au ca obiect numai titlurile și rezultatele activității candidatului, altele îmbină aprecierea titlurilor cu probe de examen. Aprecierea unui rezultat la examen se limitează la măsurarea gradului de cunoștințe și priceperi ale candidatului, ca „etapă finală a unei curse lungi, ca recapitulare a întregului trecut al candidatului (65, p. 39).

Dacă simnificația examenului are mai mult un caracter școlar, cu o finalitate instructiv-educativă, aceea a concursului este eminamente socială, izvorîtă din contextul unui rol social, profesional: ocuparea unei funcții, acceptarea unui proiect (de construcții, monumente etc.), obținerea unei burse, acordarea unui premiu, alcătuirea unui manual, confecționarea unui material didactic și altele. Succesul la examen asigură candidatului o anumită poziție școlară, succesul la concurs îi asigură un rol social legat de anumite drepturi și obligații, responsabilități.

Examenul, fiind „o etapă finală a unei curse lungi" de natură școlară, este indisolubil legat de controlul, oral și scris, al cunoștințelor din toată perioada școlară. Această verificare are un dublu sens: de a pregăti legătura logică și organică a cunoștințelor noi ce-i vor fi predate cu cele achiziționate anterior și în același timp de a oferi elevului prilejul să-și controleze rezultatul eforturilor sale în procesul activ de asimilare a cunoștințelor.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel se asigură continuitatea în asimilarea logică a cunoștințelor, precum și formarea la elevi a deprinderii de a pregăti metodic și sistematic lecțiile.

Analiza noastră sumară ne permite să deosebim trei etape și forme de control în pregătirea individului: prima etapă, elementară, a unui control regulat, repetat și fragmentar, al cunoștințelor, ceea ce se face prin așa-zisa „ascultare" a elevului, o verificare a asimilării lecției precedente. Această formă de control este pregătitoare a unui control de gradul al doilea, global, trimestrial sau semestrial, culminînd cu controlul integral, de fine de an, sau de ciclu, sub forma de *examen*. A treia etapă o avem în fața unei granițe mai importante între grade sau cicluri de învățămînt, cînd elevului i se cere un sistem organizat de cunoștințe, el fiind supus unui control amplu din mai multe materii de învățămînt, avîndu-se în vedere posibilitățile, aptitudinile candidatului în fața unor exigențe de nivel superior; examenul atunci se face, de regulă, în comisii și are adesea caracterul de concurs. Această etapă este aceea care poate deschide calea spre efectuarea independentă a muncii pe plan profesional. Examenul sau concursul, în acest caz, nu se profilează atît pe plan orizontal, cît în adîncime, pe un profil de specializare.

Așadar există un control al pregătirii în vederea asimilării și acumulării în curs, un control cu caracter de bilanț, de încheiere a ciclului parcurs, al nivelului atins, și unul privind capacitatea de trecere pe o treaptă superioară sau de *aplicare și valorificare* a formației primite. În primele două cazuri, ponderea interesului cade pe raportul dintre posibilitățile elevului și programă, în al treilea caz, pe raportul dintre capacitatea individului și noile cerințe școlare sau profesionale.

Am deosebit înainte: 1) proba, elaborată în vederea obținerii unui răspuns-semn, 2) diagnosticul, transformarea semnului într-o semnificație și 3) nota, indicele verbal sau numeric al aprecierii. Nota depinde de diagnostic, acesta, la rîndul lui, depinde, prin excelență, de diag-

Scanned with OKEN Scanner

nostician, care nu numai că determină sensul și valoarea răspunsului, ci îl și provoacă pe acesta prin aplicarea probei.

Se înțelege că natura probelor va depinde de scopul urmărit: dacă voim să constatăm memoria elevului, îl vom supune la o probă de memorie: verbală, numerică, spațială etc.; dacă vom urmări puterea de judecată, vom elabora și aplica probleme care să suscite operații de judecată și raționament: inductiv, deductiv, analogic, de analiză, sinteză etc. Nu trebuie însă să uităm că așa după cum nici o funcție psihică nu este o realitate independentă, izolată de altele, tot așa nici probele nu pot constitui teste simple și pure, angajînd în mod exclusiv numai cîte o anumită operație mintală.

Dar așa după cum nu putem izola un proces de altul, o funcție de alta, tot așa nu putem determina o funcție sau o operație independent de *conținutul* ei, de obiectul asupra căruia se exercită. În pedagogie se vorbește de unitatea dintre factorul informativ și cel formativ; în psihologie se ia ca punct de plecare în explicația ontogenezei unitatea dintre dezvoltare și învățare. Ce este cunoașterea unui fapt, izolată de efortul de înțelegere a lui, de analiză și sinteză, comparație, clasificare? Deci, o probă de cunoștințe nu poate fi total izolată de probe de aptitudini, și invers.

Trebuie să admitem, totuși, că există cunoștințe de natură mai ales descriptivă, referindu-se la fapte și altele, mai abstracte, mai depărtate de conținutul concret, sensibil, de observație și constatare, care au un caracter mai operațional.

De asemenea, legăturile dintre cunoștințe nu sînt la fel de strînse. În domeniul matematic, nu se poate face, în genere, un pas fără ca acesta să fi fost asigurat de altul, anterior; într-o construcție cu etaje, nu se poate construi etajul înainte de a fi clădit parterul.

Așadar, există etape în știință, de la descriptiv la explicativ, de la concret la abstract, după cum există deosebiri și în gradul de coeziune dintre cunoștințe. De aceea, și probele se vor deosebi între ele după extinderea și adîncimea lor din punct de vedere *orizontal* și *vertical*.

Scanned with OKEN Scanner

Primul vizează mai mult bilanțul de date, de fapte; caracterul probei va avea în acest caz o sferă mai limitată, cu toate că numărul probelor se cere a fi mai mare. Dacă gradul de coeziune logică dintre fapte este mai mare, întrebările „nodale" ne vor permite să determinăm și gradul de extindere a cunoștințelor, sfera sistemului de referințe legat de proba dată. În acest ultim caz, numărul de probe diagnostice diminuează. Prin cîteva sondaje putem aprecia volumul de cunoștințe al elevului. Se înțelege că extrapolarea se bazează pe diagnosticul emis asupra capacității, aptitudinii subiectului. Un astfel de diagnostic al volumului implică deci nu numai dimensiunea *orizontală*, de generalizare a datelor, ci și una *verticală*, capacitatea de aprofundare, de abstractizare a informației. Astfel, de la probele care urmăresc, de exemplu, controlul datelor istorice, trecem la semnificația lor mai adîncă privind cadrul istoric și social al evenimentelor, și de la acestea la legăturile cauzale și legile lor. La fel, de la datele literare concrete ne ridicăm la probleme de teorie literară, la analiză istorică, socială, psihologică, stilistică etc.

Din cele spuse deci se desprinde criteriul în elaborarea testelor de cunoștințe, în *formularea întrebărilor* și *aprecierea răspunsurilor*. Se înțelege că natura probei depinde nu numai de natura disciplinei, ci și de nivelul de dezvoltare intelectuală a elevului. Cu cît inteligența elevului este mai concretă, cu atît probele se vor referi mai mult la fapte, la clasificarea lor, la asemănări și deosebiri dintre ele. Pare paradoxal, dar este normal ca examenul unui copil să dureze mai mult decît al unui adult; la logică și matematică să fie mai rapid decît la botanică și zoologie.

Deci, în aprecierea răspunsului, examinatorul măsoară ponderea semnificației, sfera acesteia și poziția ei în ansamblul cunoștințelor. De aceea, un candidat poate obține o notă slabă pentru o singură eroare și o notă bună pentru un singur răspuns corect și mai multe erori.

Trebuie să mai adăugăm o precizare. În domeniul practic, anumite amănunte, în aparență nesemnificative, pot avea o importanță hotărîtoare în reușita acțiunii. De

Scanned with OKEN Scanner

aceea, controlul în acest domeniu are un caracter special, iar inventarul de detalii are un aspect mai extins, apelînd la memorie.

Terminăm cu un exemplu. Un candidat la examen formulează maxima lui Juvenal: „mens sana in corpore sano". Un examinator s-ar fi putut mulțumi cu acest răspuns, apreciindu-l cu nota 10, la fel cum ar fi făcut și mașina. Examinatorul însă pune o întrebare suplimentară privind epoca în care a trăit Juvenal. „În evul mediu" — răspunde candidatul. Răspunsul dovedește că sensul maximei nu a fost integrat în contextul social-istoric cu dominantele cunoscute ale epocii, deoarece și-ar fi putut, în acest caz, da seama că asemenea maximă, în care se pune accent pe vigoare corporală, este *incompatibilă* cu stilul ascetic, mistic și religios al evului mediu. Eliminînd deci asemenea ipoteză și cunoscînd dominantele culturii antice, eline și romane, candidatul ar fi deplasat localizarea mult mai aproape de adevărul istoric. Răspunsul greșit în acest caz nu este o dovadă de memorizare insuficientă a unui *fapt*, ci o dovadă a unor lacune de cultură generală, a necunoașterii unor importante epoci istorice.

Totuși, întrebat fiind separat despre caracterul general al epocii antice sau medievale, candidatul poate că ar fi răspuns destul de bine. Lipsa de legătură însă între aceste cunoștințe și înțelesul maximei lui Juvenal ar fi dovedit în acest caz o învățare mecanică și ne-ar fi făcut să bănuim o capacitate redusă a inteligenței. Problema deci rămîne deschisă: este vorba de o lacună de cultură generală sau de un nivel mai coborît de inteligență? S-ar mai putea întrevedea încă o posibilitate: lipsa de interes pentru problemă, pentru examen, pentru istorie.

Exemplul de mai sus ne arată cît de multe fațete pot avea întrebarea și răspunsul și cît de bine trebuie să știe examinatorul ceea ce urmărește prin întrebarea pusă și ceea ce obține prin răspunsul primit.

Scanned with OKEN Scanner

IV. SCARA DE NOTARE ȘI UNITATEA DE MĂSURĂ

Aprecierile cantificate ale examinatorului se distribuie pe întinderea unei scări cu gradații convenționale și variate. În unele țări se notează de la 1 pînă la 5, în altele pînă la 10, 20, 30 și 100. Uneori, gradația variază după natura probelor sau nivelul de examen. Progresia este uneori inversă numeric: de la 10 sau 5 la 1, așa după cum în Franța promovarea în liceu începe de la clasa a VI-a spre clasa I, culminînd cu clasa de bacalaureat.

Există și moduri de apreciere prin calificative, expresii verbale, de exemplu: mediocru, bine, foarte bine, excelent (corespunzător notelor 2, 3, 4 și 5) sau printr-un număr mai mare de gradații, de unsprezece calificative: nul, foarte rău, rău, slab, mediocru, acceptabil, destul de bine, bine, foarte bine, excelent, perfect (65, p. 76).

Unii autori înclină spre o notare verbală, mai ales a lucrărilor scrise, pe o scară mai întinsă (ca cea din urmă), care „constituie o gamă destul de bogată pentru a permite examinatorului să nuanțeze verdictul“ (65, p. 76).

Prof. C. Remondino găsește că între sistemul punctelor decimale și scara psihologică a judecăților de valoare asupra prestațiilor școlare există o corespondență liniară. Comunicarea judecăților de valoare între profesor și elev, cu ajutorul punctelor decimale, este lipsită de distorsiuni sistematice. Analiza comparativă a sistemului metric cu cel verbal face pe autorul citat să încline spre cel dintîi sistem, ca fiind mai avantajos prin posibilitatea de a oferi definirea intervalurilor, de amplitudine egală, într-o zonă a scării. Afară de aceasta, Remondino subliniază și avantajul sistemului numeric de a prezenta o univer-

Scanned with OKEN Scanner

salitate de accepţie proprie simbolurilor numerice, sensul termenilor verbali „fiind în funcţie de nivelul cultural şi diferenţe regionale“ (76, p. 265).

Care din aceste două forme de notare este mai bună? Comisia Carnegie consideră că nota cifrată este prea rigidă, că nu este decît expresia unei opinii care, fiind luată drept metru riguros, creează injustiţii (65, p. 76). Concluziile comisiei înclină spre notare prin calificative.

Nu cred că observaţia privitoare la o mai mare rigiditate a notei numerice faţă de aprecierea verbală este justificată, mai ales dacă ne gîndim la posibilitatea pe care ne-o oferă notele medii de a exprima tranziţiile de zecimi şi sutimi între unităţi, ceea ce nu permite nota verbală. În afară de aceasta, nota numerică permite sumări mai precise de apreciere decît o poate face calificativul, fapt destul de important la examene în comisii, cu mai multe obiecte.

În ceea ce priveşte însă a doua obiecţie asupra obiectivităţii notei, ea afectează în egală măsură atît nota numerică cît şi cea verbală, cu deosebire că precizia numărului pune mai pregnant în contrast variaţiile în notare, devenind în felul acesta mai vulnerabilă în ceea ce priveşte critica notării.

Numărul de trepte ale scării ridică o altă problemă. Numărul mai mare sau mai mic de grade nu înseamnă în aceeaşi măsură o întindere mai mare sau mai mică a scării de notare, ci numai posibilitatea unei aprecieri mai mult sau mai puţin diferenţiate în aceleaşi limite. De aceea, întrebarea se pune: în ce măsură numărul de trepte ale unei scări corespunde *necesităţii* de a aprecia gradul respectiv de diferenţiere, precum şi *posibilităţii* de a diferenţia în mod efectiv şi obiectiv gradele respective. Ne întrebăm, de exemplu, dacă este necesar şi posibil să mergem cu deosebirile între o apreciere şi alta a unui răspuns pînă la sutimi, adică centile, sau ne putem opri la decile sau cvartile?

În această privinţă, părerile specialiştilor variază numai în limitele unei scări de 10, adică unii consideră că sînt de ajuns 4 grade de apreciere, alţii 5, 7 sau 10. Sînt de părerea lui Piéron, care crede că gradul de dife-

Scanned with OKEN Scanner

renţiere depinde de natura şi gravitatea examenului. În genere, este uşor de înţeles că posibilităţile de acord între examinatori sînt cu atît mai mari cu cît fracţionarea este mai mică. Pentru examene şcolare obişnuite Piéron găseşte că ne putem mulţumi cu diviziunea în 5 grade şi chiar în 3. „Cînd procentul de admitere este de 80%, acest mod de clasificare poate fi perfect convenabil", spune el (64, p. 160). La concurs, unde contează rangul, diferenţierea trebuie să fie mai fină decît la examen. Limita practică, după Piéron, nu poate depăşi 1/20; dincolo de această fracţiune păşim în lumea hazardului!

Cred că, din punct de vedere practic, nu are mare importanţă deosebirea între 5 şi 10 grade, mai ales că la concursuri cu mai multe probe mediile oferă gradaţii de zecimi şi sutimi, gradaţii care, trebuie să recunoaştem, sînt mai mult formale, expresie de joc a hazardului, a impreciziei, şi nu a exactităţii[1]. Nuanţele dintre note situate deasupra limitei inferioare reprezintă puţină valoare practică; importante rămîn diferenţele care afectează limita de trecere, de reuşită, nota *critică*. Ceea ce se situează dedesubt îşi pierde de asemenea din valoare cînd este vorba de medii: este prea puţin important dacă cineva a fost respins cu 4,75 sau 4,50 şi chiar cu 3,00.

Deosebirile *calitative* care se introduc în clasificaţie ridică o altă problemă, şi anume: a numărului de grade situate dedesubtul sau deasupra limitei de admitere, a *mediei* unei scări de notare. Este oare nevoie ca în scara de zece să avem patru note inferioare notei 5, care este limita inferioară a admisibilităţii? Se observă că unii examinatori nu pun note sub aceea de patru, considerînd ca fiind fără importanţă diferenţele între patru, trei, doi şi unu, de vreme ce *semnificaţia lor comună* este de a clasa pe candidat *sub* limita admisibilităţii. Putem oare, din această constatare, trage concluzia *inutilităţii* gradaţiilor negative?

Răspunsul la această întrebare nu poate fi dat decît potrivit cu gradul de învăţămînt, adică ţinînd seama de

[1] **Existenţa treptelor intermediare exprimate prin numere zecimale înmulţeşte de fapt numărul treptelor unei scări de notare.**

Scanned with OKEN Scanner

subiecţii supuşi aprecierii. Cînd este vorba de primele trepte de învăţămînt, adică de clase de elevi neselecţionaţi (sau de clase speciale), ne interesează în mare măsură mai ales diagnosticul asupra elevilor rămaşi în urmă, ale căror posibilităţi de dezvoltare, din anumite cauze, sînt mai reduse. Aici este nevoie de întreaga gamă a notelor; notele de la 5 în jos (în scara de 10) au o mare importanţă.

O dată cu înaintarea elevilor în gradele superioare de şcoli, elevii slabi, încheind ciclurile inferioare şi neintrînd în şcoli superioare, reduc prin aceasta scara de notare în extrema ei inferioară. De aceea, şi curba de notare va avea o formă diferită în funcţie de gradul de învăţămînt, adică în funcţie de seriozitatea şi obiectivitatea selecţiei progresive efectuate pe parcursul şcolarităţii. Idealul ar fi ca în ultimii ani de învăţămînt, şi mai ales acolo unde pregătim cadre ştiinţifice, să nu avem decît rezultate notate cu 8, 9 şi 10.

Problema centrală a notării rămîne însă gradul de obiectivitate a notei. Notarea implică o comparaţie. Comparaţia între două valori poate fi făcută din mai multe puncte de vedere, dar acestea nu trebuie luate în considerare concomitent, ci pe rînd, unul cîte unul. Putem compara doi oameni din punctul de vedere al înălţimii, greutăţii, forţei, volumului lor etc. Comparaţia se poate extinde şi asupra unui număr mai mare de indivizi; aşezîndu-i în serie crescîndă sau descrescîndă, spunem că M este mai înalt decît N, că P este mai înalt decît M etc., fără a şti însă precis care este mărimea absolută a fiecăruia dintre cei supuşi comparaţiei.

Un pas mai departe se face prin comparaţia între fiecare individ şi o anumită valoare medie, apoi cu unitatea de măsură standard; în cazul acesta din urmă, comparaţia dintre indivizi se face prin intermediul unităţii standard respective, aşa după cum măsurarea temperaturii se face prin intermediul termometrului. Dacă asemenea determinări cantitative sînt suficiente pentru lumea materială anorganică, ele nu sînt de ajuns în lumea fenomenelor biologice, unde variaţia se produce în anumite limite, unde distribuţia valorilor unei variabile, în-

Scanned with OKEN Scanner

tr-o populaţie, prezintă densităţi, frecvenţe diferite. Astfel se naşte ideea unei norme, iar aprecierile se fac în funcţie de abaterile de la aceste norme, în raport cu poziţia valorii în curba de distribuţie.

O mulţime poate fi distribuită în aşa fel ca să ne ofere o curbă în forma ogivei lui Galton (fig. 1) sau în forma echivalentă a curbei Laplace-Gauss (sau simplu Gauss, sau „curbă normală") (fig. 2). Statistica de azi ne oferă posibilitatea de a calcula, determina şi elabora cu destulă precizie asemenea valori standard care să servească drept criterii de comparaţie şi apreciere, cantitativă şi obiectivă, a oricărei valori măsurabile. Dacă îmi va spune cineva că un băiat de 11 ani are înălţimea de 1,60 m, nu voi putea spune dacă este mult sau puţin decît dacă voi cunoaşte măcar aproximativ înălţimea obişnuită a unui băiat de această vîrstă sau, mai precis, dacă voi şti care este poziţia acestei valori într-o curbă a lui Gauss, într-o distribuţie normală a înălţimii copiilor la vîrsta de 11 ani, din ţara noastră.

Ştim că o curbă normală se defineşte prin doi parametri: prin medie şi abatere tip sigma, care este indice de dispersie în jurul mediei, al fluctuaţiei fenomenului (fig. 3). Avem posibilitatea de a lua drept unităţi de măsură nu numai sigma, ci, împărţind procentajul frecvenţei în jurul medianei în patru clase, să obţinem patru clase (cvartile), sau să folosim *decile*, sau să împărţim scara în 100 de clase, *centile*. Nu este cazul să intrăm aici în detalii de ordin statistic; este suficient să arătăm aici cîteva principii şi importanţa lor docimologică în aprecierea cunoştinţelor.

Este clar deci că şi atunci cînd avem de apreciat valoarea unui rezultat la o probă de cunoştinţe, de aptitudini sau caracter nu ne putem limita la comparaţia între indivizii unui grup, ci vom apela la comparaţia între performanţa obţinută de fiecare individ şi locul pe care îl ocupă acesta în distribuţia performanţelor a cel puţin 100 de indivizi, reprezentaţi printr-o curbă normală.

Pentru a aprecia un elev deci nu este suficient să ştim că el este mai bun decît cutare, că este mai apt sau

Scanned with OKEN Scanner

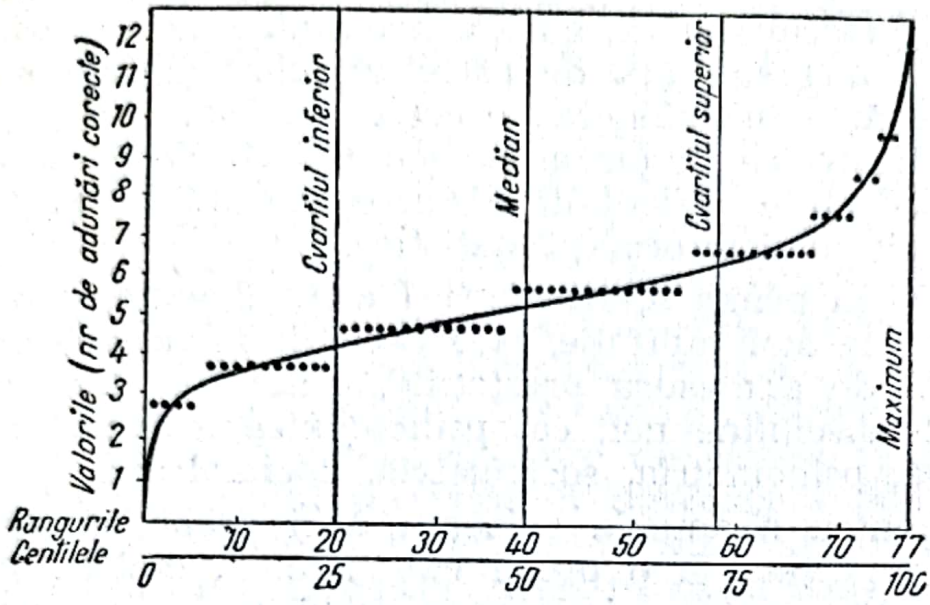


Fig. 1. Ogiva lui Galton.

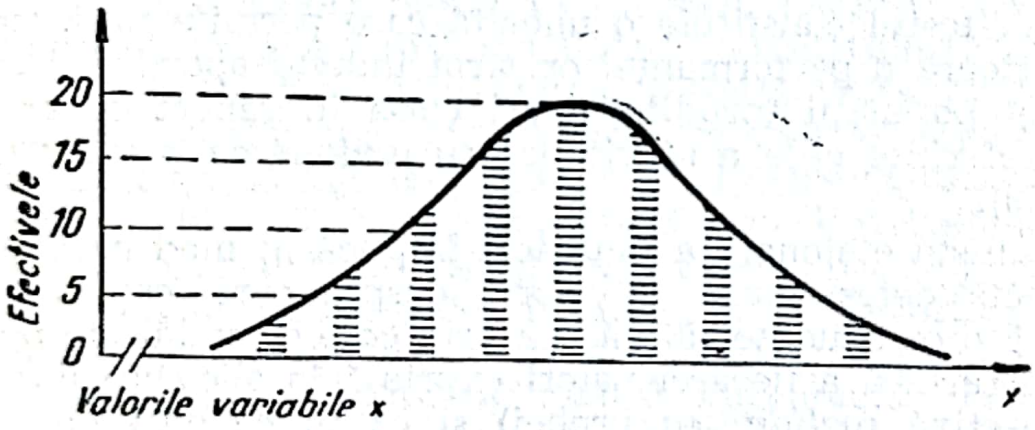


Fig. 2. Curba lui Gauss.

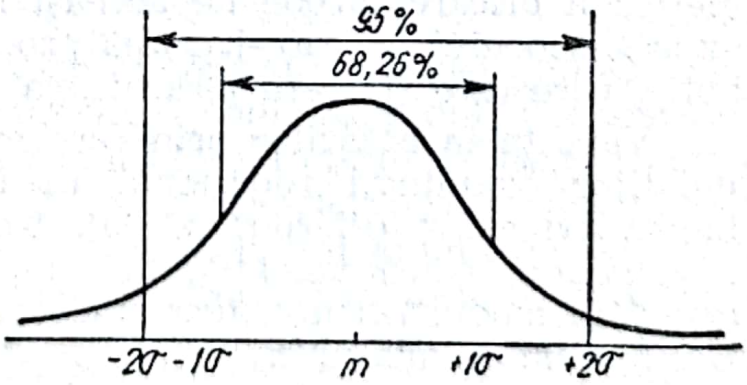


Fig. 3. Interpretarea abaterii standard.

Scanned with OKEN Scanner

mai puțin apt decît altul din aceeași clasă; vom compara performanța lui cu aceea obținută la aceeași probă sau la una similară de către un elev dintr-o mulțime omogenă, neselecționată de cel puțin 100.

Construirea unor asemenea unități de măsură prezintă destule dificultăți și cere cunoștințe precise de specialitate și informații statistice.

De la prima scară metrică a inteligenței și pînă azi au trecut mai mult de șase decenii; în acest timp, din nevoia de a măsura prestațiile, conduitele umane, s-au născut discipline noi, ca: psihotehnica, psihologia matematică, psihometria, sociometria, docimologia.

Pentru a aprecia valoarea unei probe, aceasta trebuie raportată la o probă etalonată. A etalona un test înseamnă a supune la *aceeași* probă un mare număr de indivizi dintr-o anumită populație, pentru ca apoi, grupînd rezultatele în clase, să se determine variațiile nivelurilor de performanțe în această populație. „Astfel etalonat, testul constituie o unealtă care permite măsurarea ulterioară a performanței oricărui individ aparținînd aceleiași populații înrudite și a-l clasa în raport cu grupa de referințe care a servit pentru etalonarea probei“ (27, p. 55).

Justa etalonare a unui test implică în mod necesar o corectă determinare a valorii despre care este vorba, adică o certitudine că măsura prin care se stabilește poziția ierarhică a fiecărei valori exprimă în adevăr valoarea respectivă (*validitatea* probei) și că în condiții identice rezultatul va păstra totdeauna aceeași semnificație, indiferent de persoana care măsoară (*fidelitatea* probei). Unitatea de măsură este totdeauna proba, iar valoarea numerică a oricărei probe de aceeași natură nu este decît expresia locului pe care-l ocupă proba în scara de distribuție, care este și scara ierarhică a variabilei respective.

Validitatea notărilor prin care măsurăm nivelul candidaților examinați reprezintă în docimologie o „problemă crucială“ (Piéron, p. 95). Noi spunem că proba este validă, adică valabilă, corectă, atunci cînd ea exprimă în modul cel mai just obiectul pe care-l măsurăm. Dacă vrem să măsurăm printr-o probă o anumită apti-

Scanned with OKEN Scanner

tudine, muzicală, de exemplu, proba noastră devine valabilă numai dacă subiectul respectiv se va remarca în viitor în întreaga sa activitate muzicală potrivit aprecierii noastre, făcută pe baza probei. Este vorba deci de o corelaţie între performanţa la probă şi rezultatele obţinute în activitatea naturală a subiectului (proba *reală*, naturală); cu alte cuvinte, avem corelaţia între performanţele obţinute la probă şi un anumit criteriu stabilit.

În felul acesta apare clară semnificaţia *prognostică* a probei; important este ca obiectivele probei să fie bine precizate. Dacă ne gîndim că şcoala pregăteşte pentru viaţă, înseamnă că notele obţinute de cineva în cursul şcolarităţii trebuie să ne permită prevederea activităţii persoanei respective în societate, în viaţa lui profesională. Aceasta nu este posibil decît în cazul cînd probele şcolare corelează pozitiv cu cele de mai tîrziu, profesionale.

Acest criteriu al notării este adesea uitat în şcoală; se ignorează uneori faptul că, în răspunsurile obţinute, trebuie să întrevedem capacitatea candidatului în faţa problemelor ce-i va pune viaţa, activitatea sa profesională. De aceea, probele noastre şcolare trebuie să păstreze legătura cu viaţa; şcolaritatea este o iniţiere pentru viaţă, iar controlul nostru exprimat prin aprecieri trebuie să dezvăluie numai acele „simptome" care exprimă premise ale succeselor viitoare ale elevului nostru. Cazurile cînd, în cursul vieţii, şeful unei promoţii rămîne printre cei din urmă justifică părerea noastră, cu caracter de mare probabilitate, că acest tînăr nu a fost apreciat în mod obiectiv, că probele folosite de examinator nu au măsurat ceea ce ar fi trebuit să măsoare sau ceea ce s-a crezut că măsoară, că notele nu exprimă valoarea celui examinat.

În ceea ce priveşte *fidelitatea* probei folosite ca obiect şi mijloc de apreciere, vom considera că examenul îndeplineşte una din condiţiile obiectivităţii dacă şi proba *repetată* va obţine aceeaşi apreciere; *coeficientul de constanţă* al rezultatelor ne va indica gradul de fidelitate a probei. Aceasta presupune totuşi, în primul rînd, constanţa însuşirii supuse încercării, adică a răspunsului

Scanned with OKEN Scanner

personalității examinate, precum și constanța celui ce examinează. Examenul fiind un dialog, trebuie să ținem seama de ambii interlocutori. Proba de examen, avînd un caracter *psihologic*, poate ascunde, sub aparența stabilității ei obiective și materiale, tot atîtea virtualități de semnificații cîte conștiințe sînt, prin care se răsfrînge „aceeași probă". Fidelitatea unui test se măsoară și prin comparația rezultatelor cu ale altor teste, echivalente; corelația obținută ne va indica *coeficientul de echivalență*. Dacă același examinator sau altul, prin întrebări similare, va obține răspunsuri apreciate la fel, vom avea un indiciu al obiectivității notei. Rezerva, însă, se impune cu privire la aprecierea *echivalenței probei*.

În tehnica testelor se mai folosește corelația între jumătăți de probe sau între liste de întrebări pare și impare; gradul de corelație între ele ne va oferi *coeficientul de omogenitate*.

Obiectivitatea unei probe ca unitate de măsură înseamnă că proba măsoară ceea ce pretinde să măsoare și își păstrează valoarea în orice operație de măsurare. Așa după cum un metru măsoară totdeauna lungimile, și numai lungimile, și rămîne identic cu sine, fie că măsurăm la Londra, Paris, Moscova, la Polul nord sau Polul sud, tot așa și o probă de cunoștințe sau inteligență rămîne pentru noi o unitate de măsură cînd măsoară același fenomen și în același fel. Presupunînd că subiectul supus probei își păstrează aceeași calitate, proba va trebui să ne dea același rezultat.

Iată condițiile elementare care se impun elaborării oricărei unități de măsură în pedagogie și psihologie; acestea sînt *premisele obiectivității unui examen*.

Nu putem trece cu vederea, totuși, cîteva din aspectele statistice care pot da naștere la controverse.

Mai întîi, dacă păstrăm sistemul decilelor, adică împărțirea distribuției populației în zece clase, „diferențierea indivizilor — după cum arată Ehrlich — nu este omogenă la niveluri diferite ale continuumului de variație" (27, p. 56). De o parte și de alta spre periferia histogramei sau a curbei lui Gauss, densitatea valorilor diminuează progresiv: diferențele dintre decilul 4 și 5 sau 5

Scanned with OKEN Scanner

și 6 vor fi mult mai mici decît dintre 1 și 2, 9 și 10 sau 8 și 9. Dar să admitem că prin „normalizarea" distribuției asemenea diferențe se atenuează. Rămîne, totuși, o altă dificultate asupra căreia ne atrage atenția docimologia. În domeniul psihologiei, ca și în acel al vieții, în general, măsurile, oricît de precise ar fi ele, nu au o semnificație aritmetică. Oricît de egale ar fi unitățile sub raport matematic, ele variază sub aspectul lor psihologic: între notele 1 și 2 deosebirea este mult mai mare decît între 8 și 9 sau 9 și 10. „În orice serie limitată, luată ca scară de evaluare, unitățile numerice nu-și pot păstra egalitatea de-a lungul scării. Cu cît coboară nota mai mult, cu atît unitatea își sporește valoarea. La un maximum de 20 de puncte, între 2 și 1 ea devine de 10 ori mai ridicată decît între 20 și 19" (65, p. 77).

Să presupunem — cum face Piobetta — că, la corectarea unei teze, am pus nota 2 înainte de a corecta ultima frază. Dacă această ultimă frază conține o greșeală egală ca importanță cu acelea pentru care am scăzut cîte un punct, valoarea ultimei greșeli este de 10 ori mai mare decît a celei din prima frază. „O creștere de 1°C a temperaturii corpului — spune Piéron — de la 37° nu are aceeași gravitate ca și de la 41°" (64, p. 96).

Aceste observații ne fac să ne gîndim la teoria „valorii marginale" a economiștilor, care scot în evidență faptul că, de exemplu, pierderea unui leu din zece sau a sumei de zece lei dintr-o sută este mult mai mare, decît a celor zece lei dintr-o mie sau dintr-un milion. „Orice măsură umană — spune Piéron — dobîndește o semnificație în raport cu o anumită valoare medie și importanța abaterii crește statistic mai repede decît o arată aritmetica simplă" *(ibid.)*.

Astfel, unitățile devin inegale dacă, de exemplu, în notarea unei lucrări, vom scădea cîte un punct sau un fragment al acestuia pentru fiecare greșeală de ortografie. Valoarea notației se schimbă atît în funcție de lungimea textului cît și de dificultatea acestuia. O apreciere obiec-

Scanned with OKEN Scanner

tivă a măsurii nu poate fi stabilită decît pe baza unei medii generale potrivit regulilor statistice.

Unii docimologi ne mai atrag atenţia asupra limitei peste care precizia devine inutilă, iar eforturile de a o depăşi sînt sterile. „Nu vom măsura — spune Piéron — înălţimea unui individ cu sutimi de milimetru, nici greutatea sa cu sutimi de miligram“ *(ibid.)*.

Se înţelege că atunci cînd obiectul măsurării rămîne invariabil şi voim să obţinem o valoare mai precisă a măsurării, operaţia de măsurare trebuie repetată, fixîndu-ne asupra mediei.

Scanned with OKEN Scanner

V. FUNCȚIILE NOTEI

1. NOTA CA INDICE AL UNEI ANUMITE VALORI

Oricare ar fi forma prin care se exprimă și se determină o apreciere, aceasta vizează un obiect precis, urmărit prin întregul proces diagnostic. Privită din acest punct de vedere, nota are o funcție de *semn,* cu sensul unei *determinări,* cu înțeles de *indicator*; nota este etichetă aplicată unui anumit randament, unui anumit răspuns la o probă. Am spus că o asemenea apreciere ideală și obiectivă implică o unitate ideală de măsură, prin care se determină anumite valori variabile ale realității, unitate totdeauna identică în natura ei, indiferent de loc, timp și persoană.

Unii oameni de știință privesc ca ideal al aprecierii cunoștințelor și aptitudinilor umane măsurarea *mecanică,* efectuată de o mașină electronică, în care se introduce răspunsul subiectului și care indică nota corespunzătoare. Poate că asemenea ideal ar fi justificat atunci cînd ne-ar interesa valoarea, independent de omul care a produs-o; nota s-ar reduce atunci la o funcție de expresie simbolică, la un indice cantitativ și calitativ al unui randament. Procedeul ar fi aplicabil la concursuri de produse materiale, industriale, susceptibile de măsurare pe unități standard; mai puțin, însă, pentru creații spirituale a căror originalitate se plasează dincolo de unități standardizate.

Cu cît categoria calității devine mai importantă, cu atît factorul tehnic, standardizat, de apreciere își pierde mai mult valoarea lui de întrebuințare. Răspunsul la problema tehnicii examinării, a folosirii mașinilor la examene, depinde de răspunsul la întrebarea: Ce apreciem? Care este obiectul notării noastre?

Scanned with OKEN Scanner

În mod curent se face distincția dintre cunoștințe și aptitudini. Separația între aceste două aspecte duce la izolarea celor două operații de diagnostic și la exprimarea lor prin două note diferite. Întrebarea care se pune însă este: ce reprezintă o informație, ca simplă înregistrare mecanică a unor fapte, date sau fenomene, fără calitatea cunoștinței, care înseamnă *înțelesul* acestei informații. Înțelesul implică nu numai un grad și nivel de asimilare, ci mai ales o anumită capacitate de *aplicare* și de *transfer* al acestor cunoștințe la noi probleme și situații.

Valoarea de reflectare, de reproducere, fiind indisolubil legată de selecție, de întrebuințare, de eficiență, teoretică și practică, a cunoștințelor, se află în raport de subordonare față de acest al doilea aspect, așa cum diagnosticul este subordonat prognosticului.

Așa fiind, noi nu ne putem făuri un ideal al aprecierii pur cantitative a cunoștințelor, al unei notări lăsate pe seama mașinii.

Nu putem însă nici respinge în mod absolut posibilitatea unui diagnostic cantitativ, considerat ca un adjuvant și complement al celui calitativ. Noi avem nevoie să știm și *cît* cunoaște un elev, volumul de date și informații pe care le posedă. Acest volum poate fi standardizat în funcție de programa cerută, potrivit cu vîrsta și capacitatea de cuprindere a elevului. În această privință trebuie să ținem seama de deosebirile caracteristice dintre discipline. Există discipline unde predomină aspectul *descriptiv*, static, de înregistrare și clasificare a faptelor, fenomenelor, prim pas spre cunoașterea realității, cînd omul își pune întrebarea: „Ce este?". Avem discipline sistematice, de determinare spațială și temporală, nominală și numerică, de specie și gen etc. La aceste obiecte și în această fază de cunoaștere, controlul cantitativ își găsește deplina lui justificare, dar este dublat și de determinarea capacității logice, de înțelegere, pe care o are elevul. Totuși, acest aspect de standardizare a aprecierii rămîne un obiectiv destul de important al investigației docimologice.

Scanned with OKEN Scanner

Procedeul mecanizat nu poate fi aplicat însă în mod exclusiv, în cadrul învățămîntului, din motivul pe care l-am examinat, și anume că nota nu este numai diagnostică, ci și prognostică; funcția ei nu poate fi limitată la o simplă *expresie* sau *indice* la un prezent rupt de viitor.

2. FUNCȚIA EDUCATIVĂ A NOTEI

Nota școlară, în cadrul procesului instructiv-educativ, are și o *funcție* sau *finalitate instructiv-educativă*. Care este sensul acestei funcții? Ea se desprinde din *efectele* notei, efecte care se transformă în valori *intenționale, instrumentale*. Aceste valori au semnificații diferite în funcție de vîrsta elevului, de gradul și obiectul de învățămînt, de diagnosticul urmărit prin apreciere. Nu trebuie să pierdem din vedere că nota, ca orice apreciere, nu se limitează numai la scopul de a determina și indica o valoare statică, ci ea se repercutează atît asupra celui apreciat cît și asupra celui ce apreciază. Examenul psihologic al notei nu poate fi izolat de modul cum nota se răsfrînge de fapt în conștiința elevului și nici de modul cum ea *trebuie* să se răsfrîngă de fapt în mintea acestuia.

Aceeași observație este valabilă și cu privire la importanța notei în învățămîntul superior. „Judecata profesorului, nota pe care i-o dă candidatului — spune prof. D. de Castro — are o *mare importanță* în viitoarea viață a studentului“ (16, p. 261).

Nota dobîndește o *valoare de informație*, iar prin intermediul acestei valori ea capătă o *valoare de reglare* a conduitei, valoare care, în școală, devine *educativă*. Această funcție de reglare a conduitei, nota o exercită atît asupra elevului cît și asupra profesorului.

a. *Influența notei asupra elevului*

Nu este cazul să repetăm aici ceea ce se știe cu privire la atitudinea elevului față de notă în cursul anilor

Scanned with OKEN Scanner

de studiu. Legătura esențială între notă și rezultatele muncii școlare a elevului nu este sesizată de către acesta decît în mod treptat, și aici rezidă primul aspect al funcției educative a notei: *să-l facă pe elev conștient de valoarea diagnostică a notei școlare*. Elevul trebuie să ajungă ca *prin notă* să-și poată aprecia rezultatele muncii sale școlare, să se estimeze prin nota obținută în clasă, să-și măsoare prin aprecierea profesorului pașii progreselor sale.

Vorbind despre controlul exercitat de profesor asupra influenței notelor puse de el, Ch. Bried spune: „Educația judecății elevilor, tinzînd spre aprecierea obiectivă a muncii lor, ar fi unul din elementele acestui control, precum și o măsură sistematică a sensibilității lor la eșec sau succes“ (13, p. 483).

Aprecierea făcută de profesor, interiorizată de către elev, devine *autoapreciere*. Importanța acesteia crește prin efectele ei asupra acțiunii, asupra eforturilor elevului. Nota profesorului are funcția de control, iar controlul, admis, acceptat și interiorizat de elev, devine la acesta *autocontrol*; nota obținută se transformă în regulator al activității elevului; prin notă, el își dă treptat seama de exigențele școlare, de criteriile de apreciere și normele obiective legate de cerințele școlare. Prin eforturile sale de a corespunde acestor norme, elevul se cunoaște pe sine, obiectivîndu-se prin munca sa și prin aprecierile profesorilor asupra prestațiilor sale școlare.

În limbajul reflexologiei se spune că acțiunea elevului dobîndește prin notă un accent de „întărire“; succesele întăresc legăturile temporare, dinamizează activitatea. Folosind termenii psihologici, nota devine piesă de motivație, resort al personalității, ca și sistemul premial al societății.

De aici însă se desprind două observații. Una privește procesul progresului, uneori lent, de obiectivare a autoaprecierii elevului, iar a doua se referă la rezonanța subiectivă a elevului la nota primită.

Înainte ca activitatea elevului să se încadreze în mod statornic în sistemul de exigențe și aprecieri școlare, exprimate prin note, ea prezintă oscilații, care dau

Scanned with OKEN Scanner

naștere unui joc variabil de note. Vorbind statistic, constatăm o dispersie remarcabilă a notelor elevului față de media notelor lui. Ar fi interesant studiul asupra variabilității notelor elevului de la o clasă la alta. Variațiile mai mari din primele clase se datoresc, cred, atît lipsei de deprindere de a învăța, cît și dificultății elevului de a-și aprecia în mod obiectiv valoarea rezultatelor, în funcție atît de exigențele școlare cît și de propriul său nivel de aspirații. Împrejurarea de a fi instruit în primii ani de școală de către un singur profesor la mai multe obiecte contribuie în mare măsură la uniformizarea notelor: „efectul halo" în aprecierile profesorului.

Se cere semnalat încă un aspect important legat de funcția notei. Aceasta are ca scop de a semnaliza elevului normele de exigență și mai ales pragul inferior al prestațiilor. O dată cu aceasta însă se formează la elev și *nivelul de aspirație,* exprimat, simbolizat prin notă. Un elev se mulțumește cu 5, altul cu 7, 8 și, în sfîrșit, există elevi care nu sînt mulțumiți decît cu nota 10. Un bun profesor nu este indiferent la formarea unui nivel de aspirații la elevi și cunoaște mecanismul de stimulare a elevului în procesul de ridicare necontenită a nivelului său de exigență.

Aici însă se deschid în fața elevului două pericole: unul, de învățare *pentru notă* și altul, legat de primul, *sensibilizare* față de notă. Din funcția ei educativă, de a servi elevului de control și indice al muncii sale școlare, nota poate deveni un *scop în sine,* izvor de satisfacții, străin de plăcerea izvorîtă din activitatea intelectuală și legată *direct* de aceasta. Asemenea deviații și degenerări sînt periculoase, ele se pot fixa și permanentiza pe tot decursul vieții și au un efect deformant asupra dezvoltării personalității.

În ceea ce privește *sensibilizarea* față de notă, ea este strîns legată de temperamentul și caracterul elevului. Sînt elevi și studenți care se descurajează ușor dacă au primit o notă inferioară celei pe care o cred meritată. Un elev este nenorocit dacă a primit un nouă, altul este mulțumit cu un cinci și nepăsător la un patru. Ce-i de făcut cu asemenea elevi?

Scanned with OKEN Scanner

Există păreri că uneori trebuie să punem *note de încurajare*, adică note care nu exprimă valoarea randamentului obținut, ci aspirațiile elevului. Punem asemenea notă nu pentru că o merită elevul, ci *pentru ca* s-o merite prin eforturile lui viitoare. Nota își schimbă semnificația: încetează de a fi un indice al unui „simptom", un diagnostic, ci se transformă în agent stimulator, într-un mijloc *dinamizant* și uneori *terapeutic*. Elevul răspunde de 3, profesorul îi pune 5, nu pentru că elevul merită această notă, ci pentru că *are nevoie de ea*, pentru că ea îi menține echilibrul necesar sau îl ajută să se ridice la o treaptă superioară de echilibrare.

N-ar exista, poate, obiecții la asemenea transformare a funcției notei dacă ea n-ar contrazice rolul, semnalat anterior, de a educa pe elev în sensul unei autoaprecieri cît mai obiective și echitabile; obiectivitatea are o importantă semnificație de ordin social, moral, al echității. Ce cred colegii elevului astfel notat despre măsura de justiție a profesorului? La răspunsul de aceeași calitate un elev obține 4, altul nota 6. Se infiltrează ideea unui factor *arbitrar* și de părtinire al aprecierii, cu efect opus acelui urmărit prin educație pe baza normelor de echitate. De aceea, nu sîntem de părere să se confunde funcțiile opuse ale notei, ci de a nota după merit, însoțind însă notarea cu *încurajarea verbală* necesară.

Se vorbește despre efectul „anxiogen" al examenului; proba ar putea acționa, prin notă, ca traumă psihică asupra candidatului. Nota cu semnificația negativă, de respingere, este deci uneori *patogenă*. Ce atitudine se recomandă profesorului examinator în acest caz?

Sînt cazuri cînd elevul sau candidatul se află într-o stare psihică sau psihofiziologică care îl situează într-o postură de a nu face față probei la care este supus; el se află sub limita inferioară a capacității sale normale, obișnuite. În aceste cazuri trebuie să-l considerăm ca și cum ar da dovadă de o stare maladivă, de o criză, de o abatere de la normal. Nota reală, aprecierea „obiectivă" a randamentului, adică a efectului independent de candidat, încetează de a mai fi reală și obiectivă. Dacă este vorba de o simplă „ascultare" la lecție a elevului, nu-i

Scanned with OKEN Scanner

punem nota și însoțim actul cu motivația respectivă; dacă este vorba de examen, rămîne să găsim posibilitatea de a considera pe candidat ca neprezentat sau retras din cauze similare cu ale bolii.

În cazurile însă cînd elevul sau studentul se prezintă într-o stare normală, dar sensibilitatea lui față de aprecierea profesorului este excesivă, cînd eșecul poate constitui pentru el o traumă psihică, trebuie să ținem seama de vîrsta candidatului și, implicit, de importanța examenului. În etapa formării și pregătirii elevului pentru viață, educatorul are în vedere nu numai instruirea tînărului, ci și formarea caracterului, educarea personalității. O verificare la o lecție, o probă la examen nu constituie o verificare numai a cunoștințelor, ci și a deprinderilor, a eforturilor depuse, a *caracterului*. La începutul școlarității elevului, profesorul se poate abține de la apreciere negativă, mai ales cînd este convins că elevul se poate prezenta într-o formă superioară. În acest caz, măsura educatorului are o semnificație *profilactică*. În majoritatea cazurilor însă, profesorul, punînd nota cuvenită, trebuie să ia măsuri de *desensibilizare* a elevului, de formare la acesta a unei atitudini juste față de apreciere, de dîrzenie, dorința de a înfrunta obstacolele și greutățile ivite. Dacă asemenea probleme se pot ivi la începutul școlarității, ele nu mai pot avea loc la sfîrșitul acesteia, cînd examenul trebuie să devină și o probă de caracter, de tărie și stabilitate a personalității.

Nu putem trece cu vederea și faptul că în unele cazuri reacția patologică a candidatului față de examen este electivă: ea este provocată de un *anumit* examen și *anumit* examinator. În acest caz, să ne ferim de generalizări și să căutăm soluții cu caracter particular.

Revenim la cele spuse într-un capitol anterior cu privire la legătura dintre diagnostic și prognostic. Noi nu notăm numai ceea ce *este, realitatea,* ci și *posibilitatea;* nu numai ceea ce am obținut, dar și ceea ce ne așteptăm să obținem. Întrebarea se pune dacă, privind astfel semnificația notei, nu ne abatem de la rostul ei de a indica realitatea obiectivă, randamentul elevului. Nu cumva diagnosticul posibilității, adică prognosticul, falsifică diagnosticul realității?

Scanned with OKEN Scanner

Nu putem izola realitatea de posibilitate, întrucît posibilitatea nu este o ficțiune sau o non-realitate, ci o realitate *virtuală*, potențială, începutul unui ciclu efectiv. Iată de ce sînt de părere că o notă nu numai că poate cuprinde sfera posibilității, că poate anticipa viitorul, ci ea *trebuie* să conțină asemenea prognostic. Cu o condiție numai: posibilitatea notată nu trebuie să rămînă la o simplă impresie sau presupunere subiectivă și sentimentală a profesorului; ea trebuie să se întemeieze pe anumiți *indici obiectivi*, de care va fi făcut conștient și elevul. Într-un răspuns al elevului noi trebuie să deslușim, să desprindem aspecte, funcții, mijloace intelectuale folosite de elevi care vor constitui premisa că, folosite și dezvoltate în viitor, ele vor permite elevului să obțină rezultate superioare celor prezente. În felul acesta, nota va îndeplini funcția ei educativă, adică nu numai de control sau autocontrol al cunoștințelor, ci și aceea de control și autocontrol al aptitudinilor, posibilităților, operațiilor mintale, care constituie suportul psihologic și dinamic al randamentului obținut. În acest caz putem spune elevului: „Este adevărat că răspunsul d-tale prezintă unele deficiențe, dar felul cum ai întrevăzut rezolvarea problemei justifică încrederea noastră că, cu un efort în plus în această direcție, vei obține rezultate mai bune și că ești superior altuia care a reprodus în mod mecanic răspunsul just, fără a-l putea argumenta și întemeia în mod logic și științific".

Nu este vorba deci de a pune o notă superioară celei meritate, ci *de a aprecia la adevărata lui valoare răspunsul obținut*. Pentru aceasta însă se cere din partea profesorului capacitatea — care nu este un fapt frecvent, din nefericire, — de a face un *diagnostic diferențial*, adică aptitudinea de a deosebi un răspuns memorat *mecanic* de un altul, personal, izvorît dintr-o asimilare organică, logică a cunoștințelor, asimilare care constituie o integrare a faptelor în sisteme de referințe cît mai vaste și mai bine ierarhizate. Asemenea diagnostic poate fi pus mai greu de o mașină; doar numai atunci cînd atît întrebările cît și răspunsurile standard vor putea fi diferențiate de altele originale.

Scanned with OKEN Scanner

În concluzie, funcţia educativă a notei este cu atît mai importantă şi trebuie exercitată cu atît mai mult cu cît vîrsta celui controlat, examinat, este mai mică. Semnificaţia notei deci suferă modificări pe măsura maturizării elevului, în raport cu nivelul şcolar şi cu apropierea candidatului de viaţa profesională.

Diferenţierile şemnalate mai sus sînt mai mult de *grad,* decît de *natură,* adică semnificaţia profesională a notei nu poate fi izolată de aceea şcolară, întrucît şcoala pregăteşte pentru viaţă şi orice cunoştinţă asimilată în şcoală are ca finalitate formarea omului ca întreg, ca fiinţă socială. Elevul, în cursul anului, se pregăteşte pentru examen şi este controlat la lecţii ca să ajungă la stăpînirea unui ansamblu sistematic de cunoştinţe (la fiecare obiect). Prin controlul efectuat la examene, elevul sau studentul se pregăteşte pentru o profesiune, pentru obţinerea unei „licenţe", a unui drept de a valorifica cele învăţate pînă atunci. Exercitarea unei profesiuni este şi ea un fel de examen, dat în faţa societăţii şi a conştiinţei proprii a persoanei.

Se întîmplă, totuşi, ca cei dintîi reuşiţi la examen şi concursuri să ajungă cei din urmă în viaţă. Asemenea discordanţă dezvăluie mai ales, pe lîngă alţi factori ai insuccesului, greşeli de diagnostic ale profesorului examinator, precum şi deformările suferite de elev în decursul şcolarităţii, în sensul de a învăţa pentru notă şi de a se aprecia numai din punctul de vedere al succesului la examene. În acest caz constatăm că profesorul îl învaţă pe elev să înveţe pentru notă şi-l deprinde pe acesta din urmă cu „tehnica" de pregătire a examenului pentru examen, adică tot *pentru notă şi nu pentru viaţă.*

b. *Influenţa notei asupra profesorului*

Am constatat că nota, prin care se exteriorizează aprecierea profesorului, se răsfrînge într-un anumit fel în conştiinţa elevului şi că, ţinînd seama de aceasta, educatorul *trebuie* să determine un *anumit mod* de răsfrîngere a notei în personalitatea elevului. Pentru aceasta el trebuie să cunoască efectele notei puse. Cînd însă este

Scanned with OKEN Scanner

vorba de examene și aprecieri cu caracter de bilanț sau de deschidere a drumului spre viață profesională, asemenea preocupare nu mai poate avea loc în conștiința examinatorului; valoarea candidatului se apreciază independent de ceea ce crede examinatul despre aprecierea examinatorului. Idealul este, desigur, ca educația primită pînă atunci și experiența examinatorului să poată realiza acordul perfect între aprecierea juriului și autoaprecierea candidatului. În cazul de mai sus, această preocupare nu poate influența aprecierea examinatorului.

În mod analog se pune problema și cu privire la modul cum se reflectă aprecierea profesorului asupra lui însuși. Nota reprezintă, desigur, în primul rînd, aprecierea prestației elevului, dar, în măsura în care acest randament depinde de munca și priceperea profesorului, nota dată elevului reprezintă, într-o măsură mai mare sau mai mică, aprecierea rezultatelor muncii profesorului. Această măsură este cu atît mai mare cu cît gradul de muncă independentă a elevului în activitatea școlară este mai redus. Responsabilitatea imediată a profesorului se reduce pe măsură ce independența și răspunderea elevului sau studentului față de propria sa formație cresc. Cu cît elevul este mai mic, cu atît profesorul trebuie să fie mai atent la rezultatele acestuia, ca semn, ca indice, al propriei sale aptitudini. Profesorul conștiincios, educînd pe elevi, își face *autoeducația; notînd rezultatele elevului, el își controlează propria sa activitate*. Analiza rezultatelor, o dată cu constatarea anumitor lacune în instrucția sau înțelegerea elevului, îi permite să descopere lipsurile propriilor sale cunoștințe și a metodelor sale de predare.

Acest rol al notei școlare a și contribuit la stabilirea anumitei responsabilități a profesorului în raport cu succesele elevului. Se cere însă să se evite exagerările, în sensul de a încărca pe profesor cu întreaga responsabilitate, atît a succeselor cît mai ales a insucceselor elevilor săi. Important este ca profesorul să-și dezvolte sensibilitatea necesară și spiritul autocritic prin examinarea elevilor săi.

Înregistrarea de către profesor a informației oferite prin examene are un rol formativ, educativ, asupra pro-

Scanned with OKEN Scanner

fesorului. Așa se explică necesitatea unei analize științifice a rezultatelor de la examene; asemenea examen al examenului, apreciere obiectivă a aprecierii examinatorului, are menirea de a sugera măsuri științifice, valabile, în vederea îmbunătățirii procesului de învățămînt.

O analiză superficială și formală a rezultatelor obținute la examene duce spre un verdict lipsit de obiectivitate cu privire fie la nivelul de pregătire a candidaților, fie la munca și capacitatea profesorului. În cazul cînd rezultatele sînt slabe, apare alternativa: elevul este slab pregătit sau profesorul este prea exigent; în mod similar, cînd rezultatele sînt bune: candidații sînt bine pregătiți sau examinatorul este prea indulgent. Decizia nu se poate sprijini decît pe obiectivitatea unităților de măsură folosite la examen.

Scanned with OKEN Scanner

VI. CRITICA EXAMENELOR TRADIȚIONALE

Istoricii ne informează că examenele de stat au fost introduse pentru prima oară în China. În Europa însă, primele forme de examene pentru gradul de bacalaureat sau magistru au fost introduse în universitățile medievale. Intervenția, sub o formă legalizată și organizată a statului în acest domeniu, datează în Europa de la începutul secolului al XIX-lea.

Se știe că dezvoltarea oricărui fenomen social, ca și viața unui organism, trece prin numeroase contradicții. Nu este surprinzător deci că și această nouă formă de selecție și recrutare, în școală și în viața profesională, a suscitat obiecții și critici de natură diversă.

Trecutul ne oferă destule fapte în legătură cu examenele, situații care ne apar astăzi aproape neverosimile. Examenele au fost obiectul unor atacuri vehemente și ținta unor ironii și atitudini satirice.

Se știe că filozofia aristotelică, de exemplu, a exercitat o influență aproape tiranică asupra universităților medievale, influență care, în unele universități, a durat chiar pînă în secolul al XVIII-lea. Multe din întrebări puse la examene ne apar astăzi ca născociri, atît erau de sterile și puerile sub aspectul conținutului: „Ce servește mai mult binelui omenirii: aerul sau focul?“ sau: „Ce este mai puternică: bucuria lupului la vederea mielului sau frica mielului în fața lupului?“ (71, p. 60).

Același autor relatează o scenă din 1647, în ultima zi a carnavalului din Avignon. Pe străzile orașului, o lume imensă; o mulțime de tineri însoțesc un car împodobit luxos. Carul este tras de șase măgari, al șaptelea ocupă un loc de onoare în car și are în dreapta lui un

Scanned with OKEN Scanner

student înfățișînd pe Platon, iar la stînga altul în chip de Aristotel. Carul este condus cu alai pînă în piața principală a orașului, unde, cu tot ritualul și ceremonia consacrată în universitățile de atunci, se conferă asinului din car diploma de doctor. Satira la adresa examenelor și diplomelor, precum și a acelora care le confereau este evidentă.

Examenele aveau de multe ori un caracter absurd. Astfel, a trece doctoratul la Sorbona, pe vremuri, constituia o mare caznă. Timp de douăsprezece ore, de la ora șase dimineața pînă la șase seara, doctorandul trebuia să țină piept atacurilor celor douăzeci de oponenți prevăzuți de regulament; și aceasta fără a i se da răgaz să se odihnească, să mănînce sau să bea!

Criticile aduse examenelor sint de natură diversă: unele exprimă o negare a valorii lor, fără nici o justificare științifică a opiniei exprimate; altele se bazează pe dovezi precise și obiective, de natură experimentală. Unele obiecții dezvăluie anumite efecte negative ale examenelor, altele țintesc lipsa de obiectivitate a aprecierii, a notei însăși.

„Din toate examenele, cel mai stupid este bacalaureatul" — spune Ed. Herriot, iar Raymond Poincaré, pe cînd era elev în clasa de filozofie, își exprima părerea despre același examen de bacalaureat astfel: „Proba este puțin morală. Oricît ai munci, timp de 5 luni din zori pînă-n noapte, soarta îți este pecetluită numai de întîmplare" (64, p. 74).

1. ÎNTRE SURMENAJ ȘI DRESAJ

Timpurile moderne se caracterizează printr-un avînt spectaculos al științei și tehnicii. Acest fenomen de proliferare a disciplinelor științifice, ca și a cunoștințelor în cadrul aceleiași discipline impune îmbogățirea programelor școlare, a materiilor de studiu și, implicit, a programelor de examene. Strigătul de alarmă privind *surmenajul* datorit supraîncărcării se face auzit din ce în ce mai insistent și mai des. Fenomenul supraîncărcării are

Scanned with OKEN Scanner

cel puţin două aspecte, destul de grave amîndouă: surmenajul (care duce spre astenie) şi psittacismul, învăţarea mecanică. Elevul conştiincios se simte obligat să facă faţă solicitărilor şcolare în detrimentul odihnei, iar altul, neputînd asimila în mod normal şi inteligent materia din lipsa de timp sau din lipsa de resurse mintale, recurge la învăţare mecanică. Ambele situaţii reprezintă condiţii nefavorabile pentru susţinerea unei probe, favorizînd atitudini de tensiune, de îngrijorare şi ajungînd pînă la teamă, la fobie sau obsesii.

Cine nu cunoaşte starea de tensiune psihică excesivă prin care trec candidaţii la examen şi, adesea împreună cu ei, familiile acestora? Afişarea rezultatelor provoacă adesea la cei respinşi reacţii violente şi crize nervoase, uneori grave, care culminează cu sinucideri. „Drumul spre Sèvres, spre Politehnică şi alte concursuri — scrie Jules Payot — este presărat cu cadavre şi răniţi, a căror energie este adesea atinsă în mod ireparabil“ (64, p. 18). Examenele şi concursurile creează, după expresia lui Piéron, „concurite“, care pot fi, totuşi, evitate printr-o bună organizare a examenelor. „Se menţine — spune Piéron — o sforţare istovitoare, un surmenaj absurd şi o alegere bazată pe cunoştinţe adesea rău mistuite, în detrimentul unor aptitudini reale“ (64, p. 83).

Învăţarea mecanică însoţeşte, de obicei, un alt viciu, acel al *preparării pentru examen, al dresajului.* Pregătirea pentru examen se bazează uneori pe *tehnică automatizată.* Stereotipia modurilor de examinare a profesorilor, uniformitatea şi fixitatea programelor fac pe unii candidaţi să sesizeze modul de examinare, nivelul şi caracterul cerinţelor examinatorului. Atunci pregătirea îşi pierde caracterul ei de fixare şi aprofundare, de efort însoţit de o bucurie intrinsecă, efect al descoperirii unor soluţii. Ea se integrează într-o motivaţie ce vizează un anumit succes, o anumită reuşită, asigurată de însuşirea unei anumite tehnici, care nu are nici o legătură cu gîndirea şi curiozitatea ştiinţifică. Examenul încetează de a fi o probă pentru selecţia celor dotaţi; candidaţii „preparaţi“ întrec pe cei cu adevărat buni; inteligenţa de împrumut învinge inteligenţa autentică; clişeul stereotip

Scanned with OKEN Scanner

întrece originalitatea și spontaneitatea. Preparația pentru examene, după observația lui Piobetta, duce la slăbirea energiei morale, la „paralizia resorturilor voinței", la slăbirea sevei și a vigorii morale, la scăderea forței de invenție, de decizie, la o „veritabilă și profundă dezinteresare față de studii" (65, p. 92). „A transforma studiile într-o preparație pentru examene — spune același autor — este o gravă eroare", care „poate duce la ruina întregii educații". „Examenul ca ultimă etapă a unei lungi și minuțioase pregătiri tehnice poate da diplome; el nu ne dă oameni" (65, p. 94).

Din cercetările făcute la noi (I.P.C.D., Iași, 1964) se constată că numeroși candidați sînt „preparați" pentru examenele de admitere în învățămîntul superior, în special la științele exacte și științele naturii. Efortul îndreptat spre acumulare mecanică a datelor reduce originalitatea, capacitatea de reflexie personală, de sistematizare și organizare proprie a informațiilor. El diminuează puterea de judecată, ducînd spre incapacitatea de a demonstra adevărul, de a explica faptele, de a generaliza constatările. „Faptele nu sînt ierarhizate și sistematizate", se spune în cercetarea făcută; lucrările au mai mult un caracter „descriptiv", „de înșirare de date, decît de explicație". „În unele școli se pune mai mult accent pe memorare, învățămîntul are un caracter informativ și nu formativ". Se mai afirmă despre candidați că ei vin „îndopați" prin preparații. Așa se explică fenomenul că la concursul de admitere în învățămîntul superior candidații obțin la oral note superioare celor obținute în ultima clasă a școlii medii sau la examenul de bacalaureat. Succesele nu sînt un indiciu al superiorității intelectuale a candidaților, ci al efortului de memorizare mecanică.

Cel mai mare succes de librărie îl au cărțile de preparații pentru examenul de bacalaureat sau de admitere la universitate. „Antrenorii" respectivi, posedînd ampla informație a tehnicii examenelor, își pot lua întreaga răspundere a succeselor celor pregătiți de ei. Acești profesori, în loc să învețe pe elevi să judece, „se cred obligați — scrie E. Bauer — să-i învețe toate trucurile care să le permită să răspundă antrenați la întrebările examinatorilor" (64, p. 83). Criteriul unui diagnostic devine

Scanned with OKEN Scanner

reușita standardizată, eclipsînd din competiție personalitatea autentică și creatoare. Același lucru se poate spune și despre clasele speciale de preparație, introduse în Franța, care „ucid la mulți dintre elevi gustul de risc și curiozitatea" (64, p. 89).

În afară de criticile îndreptate mai ales contra finalității deviate a examenelor și repercusiunilor nefavorabile ale acestora sub aspectul igienii mintale sau al formării intelectuale, se pot desprinde și alte obiecții. Acestea se îndreaptă fie împotriva validității unui prognostic formulat în nota de examen, dezvăluind lipsa de corelație între aprecierea examinatorului și succesele ulterioare profesionale ale candidatului, fie împotriva validității și fidelității unui diagnostic, exprimate prin corelații inferioare între notele mai multor examinatori asupra aceluiași subiect, între notele aceluiași examinator asupra aceleiași probe, între probele orale și cele scrise, între materiile de examen, între cunoștințe și aptitudini. Docimologia „clasică" ne oferă un material bogat în această privință, din care redăm mai jos cîteva concluzii mai importante.

2. ÎNTRE ȘCOALĂ ȘI VIAȚĂ

Nu este cazul să reproducem aici toate observațiile făcute de biografii marilor personalități cu privire la dezacordul între insuccesele din școală și marile lor realizări pe plan social, politic, științific, tehnic, artistic ș.a.

Ne limităm la cîteva cazuri celebre. Pasteur este admis cu greu la examenul de bacalaureat, iar Anatole France a eșuat la un asemenea examen. Evariste Galois, genialul matematician, mort la 21 de ani, care imaginează la 17 ani o nouă teorie a ecuațiilor algebrice, comunicată Academiei de Științe, cade la examenul de admitere în Școala politehnică, fiindcă n-a vrut să răspundă la o întrebare, considerînd-o ridiculă. Henri Poincaré era să fie eliminat la un asemenea examen, iar marelui chirurg René Leriche era să i se închidă porțile carierei medicale din cauza notei zero la chimie, cu toată excelenta lui pregătire pentru examen. Despre Walter Scott profesorii

Scanned with OKEN Scanner

au spus că „este un prost și va rămîne prost", iar celebrul botanist Linné, pentru insuccesele lui școlare, a fost considerat ca înapoiat mintal și bun numai pentru cizmărie. Pe certificatul lui Hegel de absolvire a facultății profesorii săi au notat caracterizarea de „incapabil în filozofie". Edgar Poë a fost dat afară din școală pentru lene și insuccese. Piéron face reflecția că dacă Napoléon Bonaparte ar fi supus astăzi, cînd se dă o atenție atît de mare ortografiei, la un examen de intrare la școala militară, ar fi cu siguranță respins (64, p. 58).

La această listă se adaugă nume ilustre ca Newton, James Watt, Darwin, Eddison, Franklin, Byron, Spencer și alții.

Greșelile de prognostic, dovedite prin lipsa de corelație dintre succesele școlare și cele profesionale, se manifestă și în corelații slabe dintre succesele obținute de elevi în diferite etape sau cicluri de învățămînt. Este important ca, pe baza succeselor obținute de un elev în cadrul unui ciclu de învățămînt să putem prevedea posibilitățile aceluiași subiect de a se forma pe o treaptă superioară de învățămînt. Este poate mai greu să diferențiem formele de muncă școlară decît activitatea școlară de cea profesională Totuși, cercetările docimologice arată frecvente nepotriviri dintre notele obținute de elev la absolvirea școlii generale și acelea din cursul studiilor liceale sau dintre notele de liceu și acelea de la bacalaureat, între clasificarea de la bacalaureat și aceea de admitere în învățămîntul superior, precum și între acestea din urmă și succesele în decursul anilor de studii superioare și aprecierile de la examenul de stat.

Este suficient să ne referim la părerile examinatorilor în această privință. La întrebarea dacă este cazul ca la concursul de admitere în învățămîntul superior să se ia în considerație nota de la bacalaureat există numeroase răspunsuri negative, întemeiate tocmai pe absența corelației între notele de la bacalaureat și cele de la admitere în învățămîntul superior. În asemenea împrejurări ne întrebăm: Cine greșește în notare? Profesorul din școala medie și comisia de bacalaureat, prezidată — tocmai în vederea păstrării unei *continuități* — de un cadru din învățămîntul superior, sau comisia de admi-

Scanned with OKEN Scanner

tere în învățămîntul superior, unde figurează, din aceleași motive, și un cadru din învățămîntul mediu? Este sigur că cineva greșește și criteriile de apreciere sînt diferite.

Greșelile de prognostic au fost scoase în evidență prin cercetări docimologice. Astfel, Valentine a făcut, în 1932, o anchetă în 8 circumscripții școlare, cercetînd corelația între examenele de sfîrșit al studiilor primare și cele de sfîrșit al studiilor secundare. Corelațiile obținute au fost extrem de slabe (64, p. 13).

Piéron citează un studiu docimologic al lui R. Bonnardel privind lipsa de corelație dintre rezultatele unui concurs de admitere în Școala superioară de chimie și succesele obținute la sfîrșitul anului întîi, al doilea și, în pragul absolvirii, la sfîrșitul celui de-al treilea an. Între clasificarea la admitere (cînd au reușit numai 14% din candidați, în total 122) și succesele la sfîrșitul primului an, corelația a fost de 0,27, apoi de 0,15, și la sfîrșit — de 0,02. „Prevederea s-a arătat a fi în mod practic nulă", încheie Piéron (64, p. 86).

Sînt interesante rezultatele docimologice obținute de serviciul de cercetări al Institutului național francez de orientare profesională. Scopul a fost de a se studia posibilitățile elevilor din clasa a 2-a primară a școlii de a face față examenului de intrare în liceu (în Franța, clasa a 6-a). Un număr de 4 860 de elevi din 397 de școli din 84 de departamente au răspuns la un chestionar de limbă franceză și unul de calcul. Rezultatele au fost prelucrate la Paris prin metode mecanografice. Despre fiecare candidat se știa dacă urma să se prezinte la examenul de admitere la liceu, precum și aprecierea profesorului respectiv (prin calificativele: „f. bun", „bun", „mijlociu", „mediocru"). Rezultatele au arătat că „același grad de cunoștințe putea fi apreciat în moduri foarte diferite în școli diferite" (72, p. 508). Elevii cu aceeași notă la chestionar au putut fi judecați în patru moduri de către profesor. „Aceste divergențe în aprecierea dată de institutor joacă un rol foarte important în admitere la a șasea" (*ibid.*, p. 509). Mai grav însă este faptul că „numărul de elevi avînd cunoștințe egale cu cei admiși în liceu și *care nu erau candidați* (adică nu intenționau să se prezinte la exa-

Scanned with OKEN Scanner

menele de admitere in licee — *n.r.*), nu era de loc inferior numărului de elevi admiși într-a șasea" (*ibid.*, p. 509).

Care este concluzia generală care se desprinde din datele docimologice citate? Pentru a ajunge la ea sînt necesare unele precizări. Cu toate că, în genere, talentele se caracterizează prin precocitatea apariției lor, se știe că unele vocații se diferențiază și se afirmă mai tîrziu, că *anumite* aptitudini nici nu pot fi determinate la o vîrstă școlară încă fragedă; în acest caz, a cere un prognostic înseamnă a cere imposibilul.

Chiar dacă, în unele cazuri, asemenea interpretare este valabilă, ea nu poate fi generalizată, extinsă de la vîrsta școlară medie în sus. Este cert că între clasificarea printre cei mediocri, respinși la un concurs de bacalaureat, și clasificarea printre cei dintîi în viață a aceleiași persoane este o distanță prea mare spre a nu fi bănuită opacitatea examinatorului, adică lipsa lui de aptitudine în a examina, incapacitatea lui de a elabora un diagnostic și mai ales de a stabili un *prognostic*, atît de necesar la asemenea examen sau concurs.

Oricît de diferite ar fi criteriile pe baza cărora apreciem un om, precum și factorii de succes, criticile adresate școlii de ieri privind distanța între școală și viață, între ceea ce învață elevul în școală și ceea ce îi este necesar în viață, distanța dezvăluită prin lipsa de corelație între probele școlare și cele profesionale, sînt justificate. Așa se explică în mare măsură greșelile care se fac cu privire la *prevederea* dezvoltării individului, a eficienței muncii acestuia *după* părăsirea băncilor școlii.

Bonnardel explică lipsa de corelație între succesele la concurs și cele obținute în cursul studiilor superioare din Școala națională de chimie (pentru formarea chimiștilor!) astfel: examenul a constat din 4 probe de matematică (2 în scris și 2 orale), 3 probe de fizică, în care matematicile joacă încă un rol important, 2 probe de chimie, una de limbă modernă și una de compunere franceză. Se vede clar lipsa de concordanță între programa concursului și profilul instituției.

În mod similar, bazat aproape exclusiv pe matematici, a fost organizat și concursul la Școala normală superioară. „Dacă au ieșit de acolo cîțiva naturaliști, este

Scanned with OKEN Scanner

pentru că erau înzestrați pentru matematici", spune Piéron și dă ca exemplu pe Felix le Dantec, „incapabil de observație și experiment", dar, în schimb, un teoretician abstract strălucit.

Chiar dacă am analiza factorii psihologici implicați în aptitudinile pentru o disciplină, ca matematicile, și încă — după cum arată Piéron — vom găsi o mare eterogenitate. Astfel, din aptitudinile pentru calcul nu putem prevedea succese pentru matematici. Se știe că „printre marii calculatori de tipul Inaudi s-au găsit mari debili" (64, p. 86). Astăzi, calculele se fac de mașini și nici „aplicarea automată a metodelor matematice în soluția problemelor nu cere aptitudine pentru o gîndire cu totul abstractă" (*ibid.*, p. 86—87). Dacă acest lucru ar fi înțeles, „n-am crea la copii, în mod artificial, fobii durabile pentru matematici" (*ibid.*). Corelația, chiar în cadrul matematicilor, între matematici generale și cele aplicate, cuprinzînd pe toți candidații examinați, n-a atins decît 0,15, iar la cei admisibili a fost chiar ușor negativă (—0,04).

În concluzie, între succesele școlare pe etape sau între concursuri și succesele în carieră, cu alte cuvinte: între aptitudinile de a învăța și reuși la examen, pe de o parte, și aptitudinile profesionale, reușita în carieră, pe de altă parte, nu există corelație pozitivă.

Chiar dacă am găsi o corelație între clasificările de la examenele de admitere și cele de absolvire, precum și între acestea din urmă și succesele în carieră, putem oare conchide pozitiv asupra *validității* aprecierii examinatorilor? Oare între succesele școlare și cele obținute în profesiunile respective se poate stabili un raport de identitate privind natura aptitudinilor? Se poate oare afirma cu hotărîre că rezultatele obținute au fost determinate de aceiași factori? Și dacă răspunsul este afirmativ, nu cumva el ne este impus de adoptarea altor criterii, aflate dincolo de ceea ce numim inteligență, aptitudinile sau cunoștință? Poate că un diagnostic extins și asupra unor importante trăsături de *caracter* ne-ar da o explicație mai amplă și mai justă a nepotrivirilor semnalate.

Scanned with OKEN Scanner

3. EXAMINATORI DIFERIŢI, ACEIAŞI CANDIDAŢI, ACEEAŞI PROBĂ

Vom cita cîteva constatări asupra corelaţiilor între notările diferiţilor examinatori asupra aceloraşi probe sau aceloraşi candidaţi.

118 profesori apreciază *aceeaşi* teză de geometrie: rezultatele variază între 28 şi 92 de puncte, cu eroare probabilă de 7,5 (24, p. 27).

Un număr de 43 de elevi ai unei şcoli primare belgiene fac o lucrare de geometrie, notată de profesorul clasei. Acesta alege, dintre probele scrise ale elevilor, 6 probe, în ordinea rangurilor de clasificaţie: 1,5, 10, 25, 38 şi 43. Aceste probe au fost din nou notate de către 17 profesori, de acelaşi grad şi aceeaşi specialitate, ca şi profesorul clasei.

Tabelul I cuprinde rezultatele, din care se vede că *ordinea clasificaţiei* este păstrată. În privinţa variaţiilor vedem că sînt cazuri cînd (pentru aceeaşi lucrare) un profesor pune 24,5, iar altul 7 (lui 2 g) sau: unul 27, iar altul 16 (lui 1 B). Să nu uităm că este vorba de *geometrie*, ştiinţă exactă!

TABELUL 1

(după Decroly, 24, p. 29)

Subiecţii	Nota prof. clasei	Nota maximă dintre notele celorlalţi prof.	Nota minimă dintre notele celorlalţi prof.	Deosebirea	Mediana	Numărul de note care diferă
1 B	27	27	16	11	19	10
2 g	22	24,5	7	17,5	15	12
3 Va	9	9,5	4	5,5	7	9
4 A	7	9,5	3	6,5	7	9
5 M	3	6	1	5	3	9
6 VT	0	3,5	0	3,5	0	4

Alt exemplu, dat de Laugier şi Weinberg. A şi B examinează la istorie şi geografie. Din 21 de candidaţi, acordul este pentru 15 (71%); 6 candidaţi admişi de A sînt respinşi de B, şi invers.

Scanned with OKEN Scanner

M şi N examinează la filozofie 20 de candidaţi. *Acordul este numai asupra numărului de 8 candidaţi* (40%); 60% cad; 12 admişi de M cad la N, şi invers. Trec numai 8 candidaţi. Mai surprinzător este faptul că, deşi procentul de respinşi este mai mare la M şi N, aceşti profesori sînt mai puţin severi decît A şi B. Explicaţia se află în gradul de divergenţă între cei dintîi. Diferenţele în aprecieri nu depind atît de pregătirea candidaţilor şi de natura obiectului, cît mai ales de gradul de severitate si subiectivitate al examinatorului.

Alt caz. A şi B corectează 141 de lucrări, iar M şi N un număr de 41 de lucrări. Din tabloul comparativ (tabelul 2) se constată gradul de corespondenţă între primii doi examinatori, A şi B, şi ultimii doi, M şi N. Se vede gradul de deosebire între notele examinatorilor şi *frecvenţa* acestor deosebiri (pe o scară de 20 de puncte).

Se constată, între M şi N, dezacorduri mari, de şapte puncte şi jumătate. Unul pune 4, altul 11½, sau unul 7½, iar altul 14. În 141 de cazuri, acordul între A şi B există numai asupra a 18 lucrări (12,77%), iar la M şi N, concordanţă completă numai în 4 cazuri din 67 (0,60%). Deosebirile de note sînt totuşi mai mici între A şi B decît între M şi N; de aceea, corelaţia la cei dintîi este de $0,85 \pm 0,016$, iar între M şi N — de $0,42 \pm 0,068$. Dispersia la A (măsurată prin sigmă) este de 3,7, la B — 3,3. La M — 3,1, la N — 1,7.

H. Piéron descrie rezultatele obţinute de 2 comisii care au apreciat pe aceiaşi tineri, dar nu cunoştinţele lor, ci alte aspecte, ca: vivacitatea de spirit, inteligenţa şi perspectivele de viitor. Dacă între nota fiecărui examinator dată unui candidat şi nota finală a fiecărei comisii în parte s-a constatat o corelaţie pozitivă destul de ridicată, în schimb corelaţia între cele două comisii a fost „surprinzător de slabă". În concluzie, candidatul clasificat întîiul din 16 de comisia I era al 13-lea în comisia a II-a, iar primul din a II-a comisie era al 11-lea pe lista comisiei I (64, p. 149). Lipsa de concordanţă este evidentă!

Un alt exemplu elocvent privind un examen de psihologie aplicată la o universitate din S.U.A. Un profesor,

Scanned with OKEN Scanner

TABELUL 2

(după Laugier și Weinberg, 38, II, p. 232)

Diferența între note	Frecvența deosebirilor	
	Prof. A și B	Prof. M și N
0	18	4
0,5	19	3
1	28	14
1,5	15	11
2	22	7
2,5	16	4
3	8	7
3,5	4	2
4	8	9
4,5	1	1
5	2	2
5,5	—	—
6	—	1
6,5	—	1
7	—	—
7,5	—	1
	Total 141	67

după ce a examinat 25 de studenți la aceeași materie, a dat în grija altor doi colegi ai săi să repete examinarea acestor studenți. Corelațiile între notele acestor trei profesori au fost extrem de slabe (0,333; 0,404; 0,225); în medie: 0,321 (*ibid.*, p. 150).

Personal am făcut o cercetare similară cu practicanții de la Seminarul pedagogic universitar din Iași, în martie 1938. Aceleași lucrări scrise la psihologie ale elevilor clasei a VI-a au fost notate de 6 practicanți. Aceștia cunoșteau în mare măsură pe elevi și știau care este scopul experienței. Totuși, divergențele între notări au fost apreciabile (60, tab. 3, p. 5).

„Toate aceste cercetări, publicate între 1927 și 1930 — spune Piéron, referindu-se mai ales la studiile făcute în colaborare cu Laugier și Weinberg și reunite într-o fasciculă «Studii docimologice» din *Le travail humain*,

Scanned with OKEN Scanner

în 1935 — arătau că problema validității examenelor tradiționale trebuie în mod serios cercetată și că erau necesare eforturi pentru a obține mai multă coerență. Aceasta m-a condus să pun în lumină interesul unei investigații docimologice între 1928 și 1939 (la Societatea franceză de pedagogie, Societatea de filozofie, în reviste ca: Învățămîntul științific, Era nouă, Noua educație, Buletinul național de orientare profesională etc.)" (64, p. 9).

Cercetările similare efectuate pînă azi în diferite alte țări nu au făcut decît să confirme același *fapt al slabei corelații între notările diferiților examinatori asupra aceleiași probe*. „Cînd luăm contact cu asemenea factori de divergență — spune Piéron — înțelegem dificultatea fundamentală ce se opune validității examenelor școlare și anume subiectivitatea examinatorilor!" (64, p. 147).

În concluzie, același rezultat este apreciat în mod diferit de fiecare examinator; variația se datorește *subiectivității examinatorului.*

4. JUMĂTĂȚI DE GRUP OMOGEN ÎN FAȚA DIFERITELOR COMISII

O situație similară cu aceea descrisă mai sus o prezintă divizarea unui grup relativ omogen de candidați și aprecierea lor de către două comisii diferite. Aceasta este îndeaproape înrudită cu situația de a supune pe același candidat aprecierii a doi examinatori diferiți.

D. Muster compară între ele rezultatele concursului de admitere de la liceul B, elevii fiind distribuiți la două comisii după ordinea alfabetică: A-L la comisia I și M-Z la comisia a II-a.

În tabelul 3 figurează rezultatele celor admiși, cu mediile cele mai mari și cele mai mici.

Se vede că din cei 24 admiși cu mediile cele mai mari, pe lista comisiei I figurează 17 (71%), iar pe lista comisiei a II-a numai 7 (29%), iar din 23 de candidați cu medii mici, comisia I cuprinde 7 (30%), iar comisia a II-a, 16 (70%).

Scanned with OKEN Scanner

TABELUL 3

(D. Muster, 51 B, p. 94)

Media	Admiși la : comisia		Total
	I	II	
9,83	1	—	1
9,66	6	1	7
9,50	7	2	9
9,33	3	4	7
	17	7	24
. . .	. .	. .	. .
7,16	3	8	11
7,00	2	4	6
6,83	2	4	6
	7	16	23

De aici rezultă că pe lista cu literele A-L figurează ca cei mai buni 71% și ca mijlocii (cei slabi fiind respinși) 29%, iar pe lista cu numele între M-Z sînt notați ca cei mai buni numai 30% și ca mijlocii 70%. „Și doar — după observația ironică a lui D. Muster — nu este nici o corelație între inițialele numelui de familie și inteligență — randament școlar!" (51, p. 94.) Se înțelege că, fiind greu de admis ca variația în notare să se datoreze candidaților, sîntem siliți să atribuim divergențele *subiectivității* examinatorilor; în acest caz, reușita la examen nu depinde atît de cunoștințele candidatului cît de componența comisiei, adică de hazard.

5. COMISII DIFERITE, GRUPE DIFERITE DE CANDIDAȚI, ACEEAȘI PROGRAMĂ

Toată lumea este de acord că nota ideală trebuie să reflecte performanța pe care examinatorul o suscită printr-o anumită probă. Deosebirile dintre note trebuie să semnifice deci deosebirile, cantitative și calitative, de randament sau de aptitudini. Comparația între notele

Scanned with OKEN Scanner

școlare, de la examene și concursuri, ar fi deci revelatoare ale deosebirilor de cunoștințe și aptitudini ale candidaților. Constatările devin cu atît mai obiective cu cît organizarea învățămîntului modern implică omogenizarea planurilor și programelor de învățămînt, a manualelor școlare, a metodelor de predare, precum și a bazei materiale respective.

Plecînd de la aceste premise, se poate afirma că rezultatele obținute de elevii unei școli, examinați după programele în vigoare, se vor distribui pe aceeași curbă normală, ca și a oricărei alte școli similare, de același tip și profil. În cazurile cînd nu obținem asemenea distribuție normală, adică atunci cînd rezultatele examenelor de la un centru se distribuie asimetric, vom găsi explicația în pregătirea mai bună sau mai slabă a candidaților respectivi, și nu în influența altor factori, cum ar fi, de exemplu, subiectivitatea examinatorului, gradul de severitate sau indulgență excesivă a acestuia. Din analizele rezultatelor de la examene se trag, în genere, concluzii de la premisa presupusă.

Totuși, o cercetare făcută de un colectiv de 12 profesori de la I.P.C.D. din Iași (sept. 1964) asupra unui număr de 3 126 de lucrări scrise, comparativ cu rezultatele de la oral, la examenul de admitere de la Universitate arată că variațiile în aprecieri nu pot semnifica într-un mod net variații în pregătirea candidaților. Sondajul a fost făcut la 6 facultăți de la Universitate, 3 facultăți de la Institutul politehnic și 3 facultăți de la Institutul medico-farmaceutic. Analiza nu se bazează numai pe statistica din tabelele centralizatoare de la fiecare facultate, ci și pe cercetarea lucrărilor scrise, pe discuții atît cu membrii celor 10 comisii, cît și cu directorii și unii profesori din școlile de unde provin candidații, pe comparația dintre examenul de admitere și rezultatele acelorași candidați la maturitate sau în ultimul an din școala medie, precum și pe rezultatele observațiilor proprii cu ocazia inspecțiilor școlare anterioare, examene de grad etc.

În primul rînd se constată lipsa de unitate în notare. De exemplu, în evaluarea acelorași teze de mai mulți corectori, diferențele în aprecieri ajung uneori pînă la 5 puncte. În al doilea rînd, notele la oral sînt vădit supe-

Scanned with OKEN Scanner

rioare celor de la proba scrisă; de exemplu, la limba română, dintre cei notați cu „foarte bine", figurează 6 candidați la lucrarea scrisă și 56 la oral; la literatură, aprecierea „foarte bine" se distribuie astfel: 11 candidați la scris și 80 de candidați la oral. La unii candidați, diferența între scris și oral ajunge pînă la 4—5 puncte.

Pe baza mediilor se trag desigur și concluzii cu privire la pregătirea candidaților pe regiuni și pe obiecte. Fără a pune la îndoială o anumită doză de valabilitate a acestor concluzii, mai ales că ele au fost trase și pe baza altor informații, ne punem, totuși, întrebarea dacă notele obținute reprezintă indici obiectivi numai ai deosebirilor în pregătirea candidaților. Cercetătorii înșiși explică lipsa de corelație între aprecierile comisiilor prin numărul acestora, adică prin *subiectivitatea* examinatorilor.

Cercetările docimologice ne pun în fața unor realități, care ne desmint încrederea în criterii obiective ale notei, criterii care să ne permită comparația obiectivă între doi elevi sau două grupe de candidați din centre diferite, dar avînd același profil.

6. ACELAȘI EXAMINATOR, LA INTERVALE DIFERITE, ÎN FAȚA ACELEIAȘI PROBE

S. și L. Pressey, ocupîndu-se de factorul subiectivității în notare, scriau: „Profesorul care ar avea îndoială asupra celor afirmate privind relativitatea notelor să binevoiască a face două experiențe simple. De exemplu, va da o probă scrisă și, după ce va pune nota pe o foaie separată, să pună lucrările deoparte și, după o lună, să zicem, să aprecieze din nou lucrările; va fi surprins de constatarea cît de mult diferă aprecierile făcute a doua oară de cele dintîi" (68, p. 16).

Iată experiența făcută de Laugier și Weinberg. Doi examinatori X și Z notează a doua oară, după $3^1/_2$ ani, *aceleași probe* scrise. În tabelul 4 vedem că la Z concordanța între ambele notări este mai mare decît la X. La Z frecvența diferențelor de două puncte, de la o notare la alta, este aproape de două ori mai mare decît la X.

Scanned with OKEN Scanner

La X avem următoarele nepotriviri mari: între prima și a doua notare sînt divergențe de 10 puncte (la scara de 20); la prima notare pune 16, la a doua 6; de două ori se constată o diferență de 8 puncte: 7 la prima notare și 15 la a doua, sau 16 la întîia și 8 la a doua.

TABELUL 4

(după Laugier și Weinberg, 38 II, p. 236)

Diferența între note	Frecvența deosebirilor	
	la X	la Z
0	7	6
1	10	13
2	5	10
3	3	3
4	7	5
5	2	—
6	—	—
7	—	—
8	2	—
9	—	—
10	1	—
	Total 37	37

În genere, între notările aceluiași profesor corelația este aproape aceeași ca și între notările profesorilor diferiți: la X corelația cu el însuși este de 0,58. Mai mult chiar, în exemplele relatate aici, corelația cu sine (de 0,58) este mai redusă decît corelația cu alții, între profesori diferiți (0,60). Mai simplu vorbind, se poate spune că sîntem mai consecvenți în raport cu alții decît cu noi înșine, sau că, în unele cazuri, *diferi mai mult de tine însuți decît de alții.*

7. PROBELE ORALE ȘI CELE SCRISE

Vom arăta aici corelațiile înăuntrul aceleiași forme de probă, precum și corelațiile între forma orală și cea scrisă.

Scanned with OKEN Scanner

În genere, s-a constatat că variabilitatea de la un examinator la altul este mult mai mare la examenele orale decît la cele scrise, adică între notările la probele orale concordanța este mai mică decît între probele scrise.

„Analiza variantei în experiențele noastre asupra oralului la fizică — spune Piéron — a condus spre atribuirea unei proporții de 15,6% intervenției proprii a examinatorului, valoare foarte apropiată de aceea furnizată de statisticile de la bacalaureat: 14% pentru oral contra 5% pentru scris" (64, p. 153—154). Aceste cifre pun în evidență faptul că influența factorului subiectivității este mai redusă la examenul scris decît la cel oral.

Dacă voim să cunoaștem gradul de corelație între proba orală și cea scrisă, cercetările docimologice la care se referă Piéron ne arată că „între scris și oral corelația este foarte slabă: 0,25 la filozofie și 0,37 la matematici. Pentru materiile comune, la scris și oral, ar trebui să ne așteptăm la corelații mai ridicate; or, ele se arată de asemenea slabe; filozofie scris cu: oralul de la fizolofie 0,22, fizică 0,31, șt. naturale 0,32; media lor — 0,283. Matematici scris cu: oralul de la filozofie 0,20, fizică 0,28, matematici 0,38; media lor — 0,320".

Din aceste date și altele similare se ajunge la concluzia că nu există o posibilitate de a prevedea, cu un grad satisfăcător de probabilitate, succesele la oral pe baza rezultatelor obținute la scris. „Pentru a preciza nota unui candidat la oral, la anumită materie, ar fi mai util — spune Reuchlin — de cunoscut comisia de care va fi interogat decît nota obținută la scris la aceeași materie" (72, p. 511).

8. CONSTATĂRILE ORGANELOR DE CONTROL

Obiecțiile aduse examenului tradițional nu izvorăsc numai din opinia publică sau cercetări științifice ale docimologilor; ele sînt formulate și de organele de stat, interesate din ce în ce mai mult de o bună desfășurare a examenelor, de introducerea metodelor din ce în ce mai obiective în selecția elementelor capabile și în orientarea

Scanned with OKEN Scanner

la timp a elevilor spre domenii de activitate corespunzătoare aptitudinilor acestora.

Lucrarea lui Piéron conține numeroase informații cu privire la atenția acordată examenului de Ministerul Învățământului din Franța, interes ce se reflectă în numeroase dispoziții oficiale privind ameliorarea condițiilor în care se desfășoară examenele și concursurile la diferite niveluri. Dintr-o reformă a învățământului nu pot fi omise măsuri de natură docimologică.

Iată ce spune prof. univ. Miron Constantinescu, adjunct al ministrului învățământului, la simpozionul în legătură cu problemele orientării școlare și profesionale în România: „Toate aceste preocupări sînt strîns legate de o temă pe care Ministerul Învățământului o studiază încă din 1958 — problema integrării sociale a tineretului, adică problema încadrării în producție, în viața social-culturală, a generațiilor succesive. Orientarea profesională reprezintă unul din aspectele importante ale integrării tineretului în societate."

„Pentru studierea profundă și multilaterală a acestei teme trebuie să se țină seama de două elemente obligatorii: în primul rînd de aptitudinile și posibilitățile tineretului și în al doilea rînd de cerințele pe care realitatea socială le ridică în fața noilor generații" (21, p. 6).

Este interesant studiul elaborat de doi autori sovietici, publicat cu scopul de a veni în ajutorul inspectorilor școlari începători. Autorii acestui studiu constată deficiențe mari în ceea ce privește controlul cunoștințelor în școală și o „vădită exagerare a aprecierilor, și nu numai din partea învățătorilor izolați, ci și a comisiilor de examen" (18, p. 4). Un profesor (și director de școală), de exemplu, apreciază o lucrare scrisă, la examenul de maturitate, cu nota 5 (în scara de 5), comisia pune pentru aceeași lucrare nota 4, iar Ministerul Învățământului, nota 3 (18, p. 4—5). Ultima notă este considerată ca justă și obiectivă.

Observăm că toate discordanțele sînt apreciate de autori ca „liberalism în aprecierea cunoștințelor elevilor", iar supraestimarea în notare se pune pe seama unei „stări nesatisfăcătoare a controlului din partea directorilor și

Scanned with OKEN Scanner

inspectorilor școlari în perioada de examen"; ea este privită ca „o practică antistatală și antipedagogică" (18, p. 6).

Lucrarea conține numeroase exemple de notări greșite: o teză a fost apreciată de un profesor cu nota 5, de comisie cu nota 4 și 3, iar, în ultimă instanță, de Ministeр, cu nota 2. Este interesant însă faptul că această variație în notare se pune pe seama „liberalismului", pe seama superficialității sau a nepriceperii în controlul cunoștințelor, și anume pe seama omisiunilor greșelilor în corectarea probelor. De exemplu, „elevul V a fost notat cu 5; un reprezentant al raionului a descoperit în lucrare 2 greșeli de punctuație și 2 corectări; lucrarea deci merită 4. Elevul B a obținut nota 4 (două greșeli de punctuație), reprezentantul ONO descoperă 2 greseli stilistice și 2 corectări; lucrarea merită nota 3" (18, p. 58). Alte exemple similare ilustrează coborîrea notei de la 3 la 2.

Din conținutul studiului, spre deosebire de lucrările docimologice citate înainte, se desprinde mai mult optimism: nu este vorba de a găsi alte mijloace si sisteme de apreciere, ci de a respecta mai atent normele de control și instrucțiunile Ministerului Învățămîntului privind notarea rezultatelor la examene.

9. CONDAMNAREA MORALĂ A NOTEI

Aproape toate obiecțiile aduse examenelor vizează, direct sau indirect, valoarea notei. Unele obiecții dezvăluie caracterul de subiectivitate în actul de apreciere a cunoștințelor, contestînd astfel valoarea *diagnostică* a notei. Într-o altă categorie de observații critice, pe baza nepotrivirii între aprecierea școlară și rezultatele ulterioare, profesionale, se tăgăduiește notei valoarea ei *prognostică*, chiar dacă s-ar admite că ea exprimă în mod obiectiv și precis nivelul informațional al elevului sau studentului. Alte critici se îndreaptă împotriva notei, punînd în lumină *consecințele* ei negative: surmenajul sau dresajul. În felul acesta, prin efectele ei, nota, în loc să ridice, coboară nivelul atins de elevi sau studenți în

Scanned with OKEN Scanner

procesul instructiv-educativ, deoarece mulți din ei nu mai învață pentru a ști, ci pentru a obține o notă cît mai mare (sau cel puțin de trecere).

Afară de criticile de care ne-am ocupat deja înainte, semnalăm altele, care nu se referă la subiectivitatea aprecierii, ci la efectele *morale* ale notei asupra personalității. Fie că este obiectivă sau subiectivă, adevărată sau falsă, fie că oglindește corect sau deformat rezultatele muncii elevului sau ale studentului, practica notelor este, după părerea unor pedagogi, condamnabilă prin repercusiunile ei morale asupra celui notat.

Referindu-se la o lucrare (din 1957) a pedagogului Metzger, Maria Zillig adoptă punctul de vedere al acestuia cu privire la efectele nocive ale sistemului de notare. „Cum s-ar putea crea o atmosferă afectivă nefavorabilă muncii școlarului — se întreabă Maria Zillig — altfel decît prin anxietate față de notele rele sau prin mînie provocată de note apreciate subiectiv ca nedrepte sau, în fine, prin sentimentul de inferioritate legat de notă rea și acceptată subiectiv ca justă?" (94, p. 288—289.) „Profesorul sensibil va simți ca inumană cerința de a nota cu cifre pe tineri spre a-i trimite apoi cu aceste aprecieri în viață. Iubirea pedagogică nu este compatibilă cu scara de notare" (*ibid.*, p. 289).

Nici nu se poate o atitudine mai categorică împotriva notei. Oricît de obiective ar fi notele, efectele lor sînt considerate ca dăunătoare dezvoltării elevului. Notele rele descurajează pe cei slabi, iar cele bune îndeamnă pe cei buni să apuce o cale falsă, învățînd *pentru notă*. Nota numerică este ispititoare prin simplitatea și comparabilitatea ei, dar devine imorală și antipedagogică prin practica ei. Iată concluzia autoarei citate.

În adevăr, cercetările efectuate în rîndurile elevilor, cu scopul de a urmări reacția afectivă a acestora față de notă, dezvăluie fenomenele semnalate de Maria Zillig. Astfel, Vasile Fetescu, în urma unei anchete interesante, efectuată asupra unui număr de clase, începînd cu clasa a V-a și sfîrșind cu clasa a XI-a, ajunge la determinarea procentuală pe clase a următoarelor categorii de elevi: 1) elevi pe care notele bune îi mobilizează la o activitate

Scanned with OKEN Scanner

superioară (de la 59% la 100%, după clase), 2) elevi pe care notele bune îi liniștesc, le diminuează activitatea (8%—41%), 3) elevi pe care notele rele îi mobilizează, îi îndîrjesc (61%—92%), 4) elevi pe care notele slabe îi descurajează, îi demobilizează (8%—39%) și 5) elevi care au impresia că au fost nedreptățiți la notare (2,6%—62%) (29, tabel p. 53).

Iată deci că, pe lîngă efectele pozitive, se constată și efectele negative ale notei, chiar dacă nu i se contestă valoarea diagnostică. În acest caz, eforturile școlii nu trebuie să se îndrepte numai spre diminuarea subiectivității în notare, ci se *spre evitarea efectelor nocive chiar ale notelor juste, obiective*. Este adevărat că aceasta „presupune — cum spune V. Fetescu — nu numai o cunoaștere amplă și multilaterală a problemei notării, dar și o cunoaștere amănunțită și profundă a elevilor" (29, p. 57), a particularităților lor de vîrstă și individuale. În acest caz, ar însemna să nu renunțăm la sistemul nostru tradițional de notare, ci să căutăm în mod imperios metodele de a evita efectele semnalate, dăunătoare, ale notelor.

Se știe azi că în prima clasă, mai ales, a școlii generale elevul nu posedă încă semnificația adevărată a notei. „Elevii mici — spune cu drept cuvînt Mariana Roșca — nu sînt capabili să-și autoaprecieze în mod obiectiv răspunsurile" (79, p. 172). Aceasta se învață în mod treptat. Lotte Schenk-Danzinger semnalează egocentrismul copilului la 6 ani și neputința acestuia de „a aprecia rezultatele activității sale și a se compara în mod calitativ cu alții" (82, p. 244). Distanța psihică între copil și produsele activității lui se formează cu greu și treptat. Elevul mic apreciază nota bună ca o manifestare de iubire și nota rea ca dovadă a lipsei de afecțiune, a ostilității din partea profesorului. Reacția la o notă rea, oricît de îndreptățită ar fi ea, este trăită de elev ca o *frustrație*, declanșînd din partea lui ostilitate. Autoarea citată ajunge aproape la aceeași concluzie ca și Maria Zillig: în cazul copiilor dotați, nota prezintă riscul de a îndemna să se învețe pentru notă, iar în cazul celor mai puțin dotați ea este un prilej pentru formarea sentimentului de inferioritate, de

Scanned with OKEN Scanner

descurajare sau de rebeliune și de ostilitate nu numai față de profesor, ci, prin generalizare, față de întreaga societate.

Efectele morale nefavorabile ale notei scot în evidență un fapt deosebit de important: lipsa de legătură, izolarea și distanța psihică între semnificația atribuită de profesor notei și aceea conferită de elev. Este vorba de două lumi care nu se pot pune de acord. Profesorul notează volumul de cunoștințe asimilate de elevul mic, iar acesta primește nota ca măsură a afecțiunii profesorului.

Este cazul însă să mergem mai departe. Chiar dacă semnificațiile concordă, se ivesc dezacorduri și conflicte cu privire la *sensul* lor, la atitudinea față de notă[1]. Profesorul apreciază cunoștințele elevului cu simpatie și dorința de a-l mobiliza și redresa, iar elevul primește aprecierea lipsurilor sale cu un sentiment de descurajare sau ca o frustrare și se revoltă împotriva profesorului sau împotriva sa însuși.

Condamnarea morală a notei se justifică prin conflictele pe care le generează nota, conflicte între profesor sau școală și elev, tensiuni și conflicte ale elevului sau studentului cu el însuși.

Dacă profesorul are interesul să aprecieze, iar elevul să fie apreciat, procesul se cere să fie *univoc* ca semnificație și atitudine, adică să se mențină în limitele unui echilibru psihologic și moral, să evite dezechilibrul psihic al individului și să ajute integrarea lui socială.

---

[1] **Sensul, după părerea noastră, rezultă din echilibrul forțelor și impulsurilor interne, iar semnificația se naște din configurația situației, din relația fenomenelor între ele. Sensul reprezintă polul subiectiv și afectiv al înțelesului, în timp ce semnificația se situează la polul obiectiv și intelectual al acestuia.**

Scanned with OKEN Scanner

VII. FACTORII VARIABILITĂŢII

1. INTERDEPENDENŢA FACTORILOR

Din analizele critice ale examenelor se desprinde clar ideea fundamentală a lipsei de unitate, de coerenţă în aprecierile examinatorului, deficienţă care impune o revizuire ştiinţifică a examenului tradiţional. Docimologia „clasică" a pus în lumină cu toată claritatea lipsurile examenelor tradiţionale şi necesitatea de a găsi soluţii de ameliorare a situaţiei. Cercetările actuale se îndreaptă mai ales în sensul căutării unor noi forme şi tehnici ale aprecierii şcolare şi profesionale. O schimbare eficientă însă a unei situaţii, o intervenţie ştiinţifică în cursul unor fenomene, nu poate fi întreprinsă fără o cunoaştere judicioasă şi precisă a variabilelor care determină şi explică situaţia sau fenomenul respectiv.

Chiar dacă demonstrarea variabilităţii în notarea examinatorilor ne-a făcut să întrevedem şi factorii acestei variabilităţi, este necesar totuşi să se analizeze natura fiecărui factor în parte, pentru a înlesni în felul acesta rezolvarea problemelor practice pe care le ridică decizia noastră de a îmbunătăţi situaţia. Această aprofundare ne va arăta nu numai *ce* urmează a fi schimbat, ci şi *cît* sau în *ce fel* se poate realiza schimbarea cerută. Din constatarea interdependenţei variabilelor se poate întrevedea şi *ponderea* relativă a fiecărui factor şi astfel se va putea contura *planul* unei noi acţiuni de organizare a acestei importante verigi din procesul instructiv-educativ.

Una din schemele comode în analiza determinismului unei conduite este împărţirea factorilor în obiectivi şi subiectivi. Nu trebuie să uităm totuşi că asemenea separaţie

Scanned with OKEN Scanner

este artificială, fiindcă înțelesul de subiect implică pe acel de obiect, și invers; reacția subiectului este totdeauna determinată de situație, iar semnificația acesteia din urmă este determinată de natura subiectului; mai corect, însă, trebuie să spunem că obiectul intră ca factor al conduitei răsfrînt fiind de natura subiectului, iar subiectul se dezvăluie prin natura obiectului sau a situației. De aceea, noi putem face psihologia unei persoane limitîndu-ne la analiza sensurilor, semnificațiilor, a modurilor prin care se înfățișează persoanei respective *lumea*, și invers, esența realității o putem sesiza prin modul cum aceasta se oglindește în *conștiința* omului.

Cunoașterea unuia sau altuia din acești doi factori depinde de *punctul de vedere* în care ne situăm, de cadrul și *sistemul de referințe* în care integrăm fenomenul. Oricît de subiectivă ar fi notarea examinatorului, ea este determinată de particularitățile obiective, și oricît de obiectivă și uniformă ar fi situația dinafară, ea implică un anumit mod de înțelegere a acesteia, o anumită atitudine a examinatorului față de ea. În cadrul acestei idei de relativitate vom examina principalele variabile, care intervin în aprecierile de la examene. Vom cerceta aici modurile de manifestare a subiectivității în aprecierea examinatorului și situațiile în care se manifestă factorul examinator.

Operația de măsurare pe care o efectuează examinatorul prezintă unele aspecte comune, izomorfe, cu orice operație de măsurare a unui obiect, a unei dimensiuni materiale. Dacă vom lua, ca exemplu, măsurarea lungimilor, ne dăm cu toții seama că pentru ca măsurarea să fie posibilă, adică obiectivă, se cere să existe o *unitate de măsură*. Se înțelege că această unitate trebuie să poată măsura ceea ce-și propune, adică lungimile, și nu alte aspecte și dimensiuni ale realității: greutățile, vitezele, intensitățile etc. Se presupune apoi că unitatea de măsură standard este stabilă, identică cu ea însăși, ca și obiectul de măsurat. Dacă metrul nostru ar fi elastic și, la fel, obiectul de măsurat și-ar schimba lungimea de la o clipă la alta, măsurarea ar deveni imposibilă sau, în orice caz, ar fi o operație extrem de dificilă. Nu trebuie să uităm,

Scanned with OKEN Scanner

în fine, că unitatea de măsură este un *instrument* în mîna omului, a cărui atenție și spirit de observație variază, ale cărui mișcări nu au aceeași precizie etc.

Din cauza multiplicității factorilor care determină variabilitatea în notare, este greu să găsim semnificația justă a unui rezultat, adică să putem răspunde în ce măsură nota respectivă exprimă subiectivitatea examinatorului sau gradul de cunoștințe și capacitatea candidatului; cu alte cuvinte, este important să știm, de exemplu, în fața unei bune aprecieri, dacă elevul este bun sau examinatorul este prea indulgent, și invers: în fața unei note slabe să putem hotărî dacă elevul este slab sau nivelul de exigență al examinatorului a fost prea ridicat, exagerat. Fără criterii obiective ale acestor parametri nici o analiză a examenului nu poate avea temeiul necesar. Examinatorii sînt înclinați să considere aprecierile lor ca infailibile, iar nivelul candidaților la examen îl apreciază în funcție de note. Această înclinație poate da naștere la supraestimarea clasei sale de către profesor, întrucît această notare pune în valoare propria sa muncă. La fel de greșite sînt aprecierile unor organe de control cînd, de exemplu, ele consideră nivelul scăzut al notelor ca exprimînd în mod fidel nivelul claselor și indirect ca o deficiență a muncii profesorului. Recunoaștem că în fața unor note nu este ușor de hotărît cărei variabile i se datorește cu precădere: nivelului de exigență al profesorului sau nivelului de cunoștințe al elevului?

Examinatorul este factorul cel mai important al variabilității notei, datorită subiectivității sale: el nu este *același* în fața „aceleiași" situații, în fața „aceleiași" probe și a „aceluiași" candidat. De aceea, nici unitatea de măsură de care se folosește examinatorul nu este aceeași, nici proba nu-și păstrează pentru el aceeași semnificație. Și nu numai atît: deosebirile dintre stările aceluiași examinator influențează în mod deosebit comportarea celor examinați, randamentul acestora, răspunsurile acestora la probele date. Iată de ce, chiar prin aplicarea aceleiași unități de măsură, rezultatul aceluiași candidat la aceeași probă, în fața aceluiași examinator sau a examinatorilor diferiți, va fi diferit. Nu trebuie să neglijăm nici faptul

Scanned with OKEN Scanner

că aceste schimbări de stare ale examinatorului sînt determinate și ele, la probele orale, de personalitatea și atitudinea candidatului. Așa după cum examinatorul, fără să-și dea seama, apreciază, dincolo de ceea ce aparține candidatului, efectul propriei sale atitudini și comportări, tot așa și examinatul, fără să știe, va citi în aprecierea profesorului ecoul propriei sale conduite.

În raporturile dintre profesor și clasă se creează uneori „cercuri vicioase", tensiuni de așa natură încît reacția elevului se justifică prin acțiunea profesorului, și invers: acțiunea acestuia din urmă, justificată prin aceea a elevului, intensifică reacția inițială a acestuia, sporind astfel tensiunea interindividuală sau încordarea între clasă și profesor.

Dacă voim să răspundem la întrebarea: ce apreciază examinatorul, am răspunde că, într-o măsură mai mare sau mai mică, el apreciază nu numai cunoștințele și capacitatea elevului, ci și rezultatele muncii sale proprii (cînd este vorba de elevii săi), temperamentul și caracterul său, starea sa psihologică, priceperea sa de a interoga, climatul psihologic creat de el.

Întrucît cercetările docimologice au pus în evidență, ca factor esențial al variabilității, subiectivitatea examinatorului și cum, în adevăr, acesta apare dominant în întregul complex al operației de apreciere, s-ar impune ca analiza să înceapă cu acest factor. Dar fiindcă nu se poate neglija faptul că orice acțiune individuală se integrează într-o realitate socială, rezultă că orice stare psihică individuală își dobîndește semnificația ei psihologică deplină numai în raport cu conștiința socială, numai din integrarea ei într-un context social, într-un cadru de referințe sociale. De aceea este necesar să schițăm importanța aspectului social al examenului. Nu este vorba aici de factorul sociologic, care explică întreaga semnificație și importanța cercetărilor și a reformelor legate de examen, ci de un factor psihic, care rezultă din contactul persoanelor angajate în examen, de acea realitate temporară ce se creează cu ocazia examenului. Ne gîndim la starea izvorîtă din interacțiunea indivizilor, care influențează comportarea fiecărui individ în parte, constituind

Scanned with OKEN Scanner

astfel un factor important al comportării candidatului la un examen. Această variabilă examinatorie am numi-o „climat psihologic".

2. CLIMATUL PSIHOLOGIC AL EXAMENULUI

Sesiunile de examene dau naștere la stări psihice individuale și colective ieșite din comun. Este suficient să treci pe lîngă un local unde se desfășoară un examen, pentru a fi martor al unor scene puțin obișnuite: explozii de elan și bucurie sau prăbușiri în descurajare și deznădejde; citești pe unele fețe voioșie și încredere, pe altele — încordare, spaimă și anxietate. Nu există poate un moment mai prielnic pentru a înregistra, exprimate mai pregnant pe un fond comun, particularitățile individuale ale omului, decît în fața unor asemenea probe.

Starea candidatului nu este determinată numai de structura individuală a acestuia, ci și de ambianța, de *climatul social* în care se desfășoară examenul. Fiecare sesiune, fiecare sală de examen are fizionomia ei psihologică individuală, climatul ei specific: favorabil, îmbietor, stenic sau, dimpotrivă, nefavorabil, inhibitor, deprimant.

Efectele suprasolicitării asupra stării candidatului sînt uneori grave; ele explică nenumăratele critici aduse examenelor. Știm cu toții că eșecurile la examene, desfășurate în condiții nefavorabile, provoacă uneori traume psihice grave, stări de astenie și fobii durabile. Personal, cunosc elemente deosebit de capabile, a căror energie a cedat în preajma ultimelor probe de stat; astfel, aceste elemente și-au ratat cariera.

Reușita sau nereușita la examen nu depinde exclusiv de buna sau slaba pregătire a candidatului, ci și de climatul psihologic al examenului, de gradul de tensiune și încordare morală a întregului grup. Problema în acest caz depășește limitele psihologiei individuale și se integrează în psihologia *socială*.

Dacă în trecut observațiile de mai sus, oricît de impresionante ar fi fost ele, erau lăsate să zacă în sacul fără fund al hazardului, consolîndu-ne cu vorbele: „Ce să-i faci? Așa-i examenul!", astăzi, informația științifică și

Scanned with OKEN Scanner

analiza atentă a situațiilor ne obligă să luăm măsuri de *prevenire* a cazurilor negative, de înlăturare a condițiilor nefavorabile și de creare a unui climat stenic, a unei ambianțe care să pună pe candidat în situația de a-și afirma din plin puterea sa intelectuală și morală; e o problemă nu numai de psihologie socială aplicată, ci și de profilaxie, de igienă mintală.

Dar, va obiecta cineva, un examen este și o probă de caracter, de rezistență și forță morală; un candidat hipersensibil, un temperament slab, care n-a rezistat „stressului", presiunii examenului, nu va putea învinge în viitor nici greutățile profesionale. Asemenea teză se desminte într-o societate bine organizată. Victimele cunoscute de mine ale examenelor au reușit să se afirme și să se integreze mai tîrziu în viața profesională. Nu toate profesiunile cer un sistem nervos tare; reușita este uneori asigurată și persoanelor slabe și sensibile.

Așadar, făurirea unui climat psihologic favorabil trebuie să figureze ca obligație pentru o instituție școlară, pentru o comisie de examinare. Dar pentru realizarea unei asemenea sarcini se cer cunoscute condițiile în care se formează un asemenea climat, precum și dinamica lui psihologică.

Ambianța psihologică a unui examen, starea de tensiune *comună* candidaților favorizează o *instabilitate* și o *sensibilizare* deosebită față de tot ce are legătură cu examenul. Mai mult decît atît: asemenea stare de tensiune emoțională face pe fiecare să devină mai sugestionabil, mai permeabil față de influențele din jur, mai predispus pentru contagiune, imitație: o expresie, un gest, o vorbă sînt suficiente pentru a schimba starea de echilibru psihic a candidatului; un semn de disperare a colegului, o încruntare a examinatorului, o informație despre indulgența sau severitatea comisiei, toate se înregistrează adînc, amplificîndu-se, în conștiința candidatului, schimbîndu-i subit balanța forțelor sale morale: încredere sau neîncredere în alții, încredere sau neîncredere în sine. Terenul devine prielnic pentru a se sădi neîncredere în obiectivitatea examenului, ideea că examenul nu-i decît o loterie și că totul depinde de întîmplare!

Scanned with OKEN Scanner

În asemenea atmosferă încordată, de sensibilizare, se cere o prudență deosebită și un tact psihologic de mare finețe din partea examinatorilor. Trebuie să se știe că un gest sau o atitudine care, în condiții obișnuite, „normale", nu produce nici o tulburare de ordin psihic și social, în ambianța unui examen poate provoca chiar „șocuri" psihice.

Situația devine mai încordată cînd examenul se transformă în concurs, cînd numărul de candidați, depășind numărul de locuri, ridică pragul inferior de admisibilitate. „Am auzit că sîntem cinci pe un loc" — spune un candidat. Reacția de îngrijorare se generalizează. „Mai mult decît cinci — corectează altul —, din sursă sigură am informația că sîntem zece pe un loc". Gradul de tensiune atinge starea de panică.

Fondul, deci, comun, de îngrijorare și tensiune, explicabil prin gravitatea situației, începe să se amplifice prin *interacțiunea* candidaților, prin influența reciprocă a unora asupra altora. Fizionomia grupului va depinde în mare măsură de calitatea membrilor lui: un „amplificator" și un „difuzor" puternic va imprima tonalitatea afectivității sale grupului întreg.

Iată de ce este necesar ca grupurile de candidați — mai ales cînd este vorba de copii sau adolescenți — să nu fie lăsate singure, ci să fie asistate de către profesori cu experiență. Se cuvine de subliniat aici și îndatorirea școlii de a acorda mai multă atenție cultivării anumitor trăsături morale deosebit de necesare în aceste momente de verificare: încredere în sine și în profesor, curajul, plăcerea de a înfrunta greutățile și obstacolele, de a se birui pe sine, sentimentul de demnitate și independență. Un candidat matur din punct de vedere moral nu tremură în fața unui examen și nici nu imploră mila examinatorului! Dacă pe unii emoția examenului îi copleșește, pe alții îi dinamizează prin mobilizarea energiei.

Este firesc ca în fața unei acțiuni căreia îi atribuim un sens de gravitate și incertitudine în reușită să trăim o stare de neliniște, de emoție. În asemenea cazuri, orice element nou, străin, sporește sentimentul de anxietate, de lipsă de securitate. Se știe ce înseamnă pentru reușita

Scanned with OKEN Scanner

unei echipe sportive să joace pe teren propriu sau „în deplasare". Multe concursuri școlare necesită deplasarea candidaților în alte localități: candidatul intră într-un mediu fizic și social nou, „străin", ambianță în care poziția lui socială devine precară, nesigură; familia și „familiarul" rămîn undeva departe; în jur: necunoscutul plin de neprevăzut. Este bine să se țină seama de acest factor, pregătind aclimatizarea pentru cei veniți dinafară.

Apropierea unui membru de familie în asemenea împrejurări poate face bine; în alte cazuri, însă, nu: climatul nefavorabil poate fi suscitat și întreținut de emoțiile familiilor. Nu sîntem împotriva asistenței familiei, deși maturitatea despre care am vorbit implică un anume grad de independență și față de familie. Uneori, familia influențează negativ și în absență. O studentă mi-a mărturisit că nu poate uita cuvintele ce i le-au adresat părinții la despărțire, înainte de examenul ei de admitere la universitate: „Dacă te respinge la examen, n-ai ce căuta acasă!" Nu este greu să ne închipuim ponderea apăsătoare adăugată de familie la povara deja greu de suportat a examenului. Unii părinți mai au nevoie de informație și mai ales de educație!

În sfîrșit, unul din factorii mai de seamă care contribuie la sporirea sau scăderea randamentului candidatului este examinatorul, prin intermediul climatului psihologic pe care-l creează. În aceste ceasuri, adesea decisive pentru viitorul tînărului, se dezvăluie virtuțile adevăratului examinator. Comisia de examinare nu este o instanță judecătorească ce distribuie dreptatea aidoma zeiței Themis, legată la ochi, simbol al imparțialității. În spiritul Minervei, zeița înțelepciunii, examinatorul trebuie *să vadă* și *să prevadă*. I se cere o mare finețe psihologică, nelimitat tact pedagogic și inepuizabilă răbdare și capacitate de atenție. Trecînd de la anonimatul tezei spre *dialogul* oral, examinatorul stabilește comuniunea psihică necesară cu candidatul. Examinatorul este, ca și medicul, un diagnostician, iar diagnosticul, ca și prognosticul, nu este posibil fără sesizarea întregii personalități a omului. Numai un asemenea examinator poate crea o ambianță prielnică, stenică, încurajantă a examenului. Uneori, sin-

Scanned with OKEN Scanner

gură reputația de „sever" sau „rău" a unor profesori din comisie este suficientă pentru a crea și întreține o stare de neliniște printre candidați.

Piéron citează cazul marelui chirurg René Leriche, care era să cadă la un examen de admitere la Facultatea de medicină. La răspunsul exact dat la chimie despre densitatea cianogenului, Leriche primește replica profesorului: „Numai imbecilii cunosc pe dinafară densitățile. Calculează-mi-o, și, dacă nu reușești, vei avea nota zero!" Candidatul comite o ușoară eroare de calcul, de valoarea unei sutimi. Primește nota zero. Comisia însă îl admite și astfel medicina cîștigă un mare chirurg.

Este oare de admirat exigența profesorului, dorința lui de a trece dincolo de memorizarea mecanică a candidatului, sau este de condamnat lipsa lui de tact, care poate decapita cea mai aleasă inteligență?

Mi s-a întîmplat ca, lăsînd pe un candidat peste rîndul lui să se liniștească timp de aproape o oră, să-i ridic nota de la zero, cît merita primul răspuns (căci și mutismul este un răspuns!), pînă la zece, cît a fost apreciat răspunsul lui normal. Nu înseamnă, desigur, că asemenea măsuri le putem aplica mecanic. Ele pot încuraja pe unii să folosească emoția ca apel la indulgență! Iată de ce, repet, se cere simț psihologic și tact pedagogic. Ele singure dictează doza de exigență sau indulgență și sînt singurele care determină climatul psihologic necesar.

Din nefericire, nu toți examinatorii învață ceva din sesiunile de examene și nu toți ajung să se cunoască prin oglinda conștiinței candidatului. Mai există profesori care trebuie să facă școala de examinatori. Este știut că a fi un bun profesor nu înseamnă a fi, prin definiție, și un bun examinator. Măiestria didactică nu implică și pe cea docimastică, de examinator.

În încheiere, amintim că climatul psihologic al examenului este adesea legat și de climatul sau atmosfera psihologică pe care profesorul știe s-o creeze în clasă. Max Marchand, în lucrarea sa despre *Igiena afectivă a educatorului*, pleacă de la unitatea „cuplului educativ" profesor-elev. Maria Luisa Faloni subliniază importanța personalității profesorului integrat în psihologia clasei și

Scanned with OKEN Scanner

în ce măsură tendințele nevrotice ale profesorului se repercutează asupra clasei. Torsten Husén scoate și el în evidență rolul profesorului în crearea unei atmosfere în clasa de elevi, ambianță care are o mare influență asupra „proceselor de gîndire, asimilării cunoștințelor și atitudinii copilului" (37, p. 471). Un anumit aspect al psihologiei dinamice a unei clase se dezvăluie prin ceea ce gîndesc elevii despre profesor, prin ceea ce gîndește profesorul despre elevi, prin ceea ce gîndesc părinții despre copii și așa mai departe. „Cu cît gradul de realism în opiniile unei persoane despre alta, în propria comportare sau în ceea ce ne așteptăm de la alții, este mai mare — spune Husén — cu atît riscul conflictului între aceste persoane este mai mic" (37, p. 481). Originea conflictelor între profesor și elev trebuie căutată în personalitatea profesorului, așa după cum, în cazul de nevroză a unui copil, să ne îndreptăm atenția asupra părinților. Se înțelege de ce, în orientarea către profesiunea de profesor, se cere să se dea cea mai mare atenție echilibrului psihic al celui care vrea să îmbrățișeze aceasta carieră.

3. COEFICIENTUL DE SUBIECTIVITATE A EXAMINATORULUI

Explorarea docimologică a examenului a pus în evidență factorul subiectivității examinatorului. Laugier și Weinberg apreciază proporția relativă a responsabilității notelor examinatorului pe un ansamblu de 500 de probe scrise la bacalaureat ca fiind de 12,5%, iar cercetările lui Demangeon și Reuchlin, asupra rezultatelor oferite de 17 comisii de bacalaureat la matematici și 13 la filozofie, ne oferă valorile între 6% și 9% la probele scrise și între 7% și 24% la probele orale. Ancheta Carnegie atribuie examinatorului ponderea pînă la 60%.

Ceea ce însă rămîne de precizat și adîncit sînt formele pe care le îmbracă această subiectivitate, în funcție de situațiile tipice în care ea se manifestă. Astfel, variațiile în notarea profesorilor se datoresc scărilor diferite de notare, gradului diferit de exigență. Această variație este

Scanned with OKEN Scanner

determinată de *tipul* examinatorului, precum și de *nivelul mediu* al grupului. De asemenea, variațiile în jurul unei medii în notarea unui candidat se pot explica printr-o anumită stare psihică, anumită atitudine a examinatorului, provocată de ordinea, succesiunea probelor sau de oboseală. În fine, tendința spre supraestimarea sau subestimarea unei probe este uneori determinată de influența altor aprecieri ale altor examinatori din juriu, la alte materii, de aprecieri care devin dominante și exercită un fel de iradiere, constituind fenomenul de „halo".

În cadrul scării *generale* și obiective de notare, fiecare profesor are și o *scară individuală* de distribuție a aprecierilor. Divergențele între notările examinatorilor se exprimă prin:

a) *forma curbelor de distribuție* (la unii numărul notelor de 3, 4 și 5, de exemplu, este aproape același, ca și al notelor de 7 și 8; ceea ce dovedește existența unor erori în apreciere cînd este vorba de o populație selecționată — vezi fig. 4);

b) *centrarea distribuției* (notele unui examinator se grupează, se centrează mai mult spre extrema dreaptă a curbei, la profesor indulgent, ale altuia spre extrema stîngă, la profesor sever — vezi fig. 5);

c) *amploarea curbelor*, după abaterea tip sigma a dispersiei (la unii amplitudinea scării este redusă, distanțele între extreme, abaterile de la medie sînt mici; la alții, notele se distribuie pe întreaga scară de 10 puncte — vezi fig. 6).

Piéron ne dă un exemplu de variație în centrarea notei la 6 corectări a 100 de probe scrise, la 6 materii. Media de notă la latină: la un corector este de 9,37 (la scara de 20), la altul de 5,15; la proba de franceză: la unul este 10,07, la altul numai 6,32 etc.

Un alt rezultat privind notele la 20 de lucrări scrise de filozofie, corectate de 14 corectori, ne arată diferențe între medii pînă la 4,8 puncte. Consecința este dezastruoasă: „nici unul din acești 20 de candidați n-ar fi avut unanimitatea pentru a fi declarat admisibil" (64, p. 143).

La aceleași rezultate ne duc deosebirile cu privire la celelalte caracteristici ale curbei lui Gauss.

Scanned with OKEN Scanner

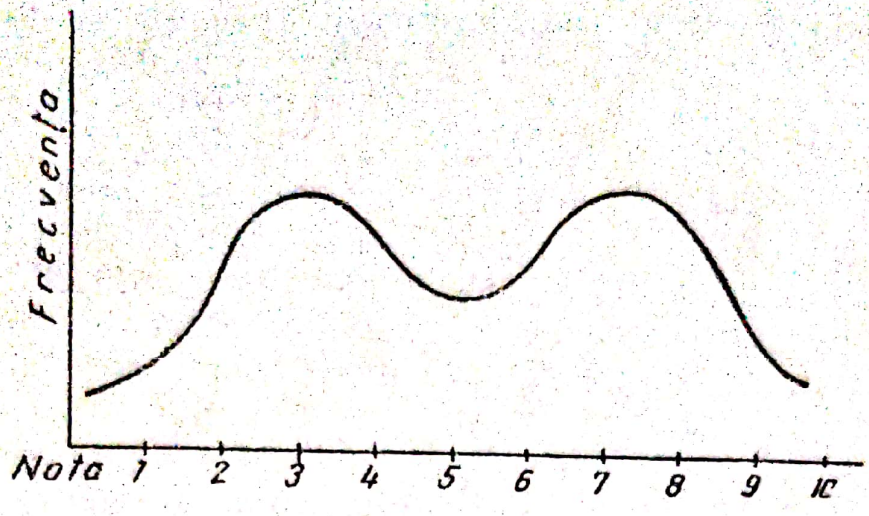


Fig. 4. Distribuția bimodală.

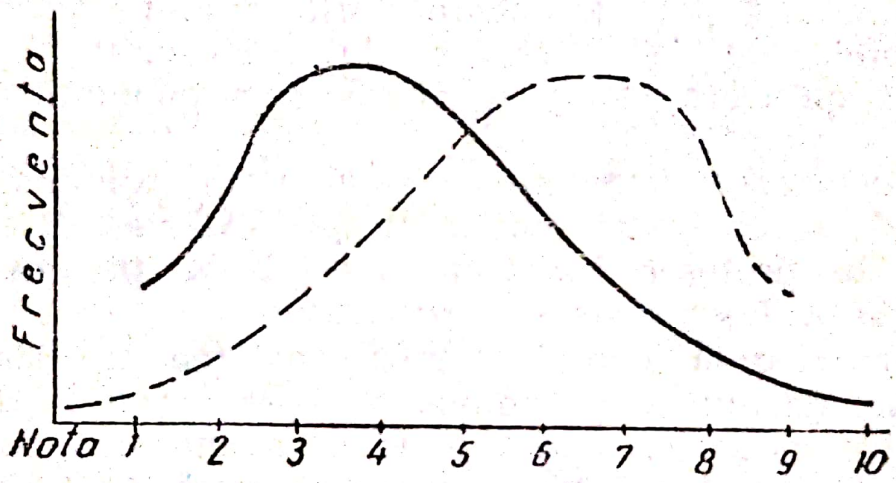


Fig. 5. Distribuții asimetrice.

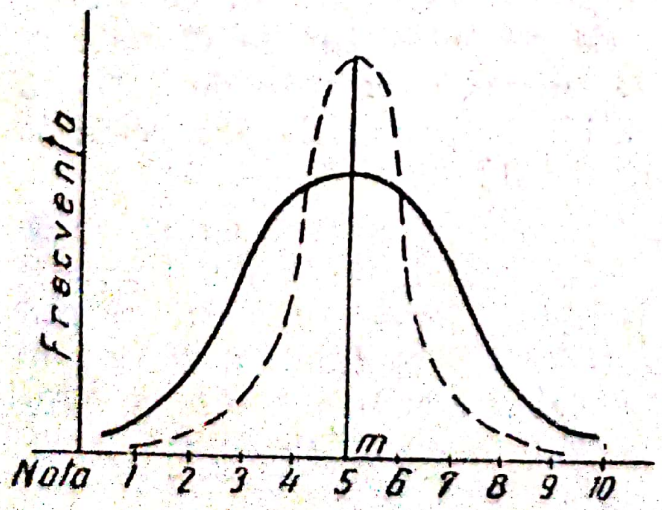


Fig. 6. Medii identice, dispersii diferite.

Scanned with OKEN Scanner

Vom transpune exemplul dat de Piéron (64, p. 98) la scara noastră de notare. Să presupunem că un candidat a fost supus la două probe scrise, la două materii. Dacă este pregătit la materia de la examinatorul care foloseşte o scară amplă, el poate obţine nota 9, iar la materia mai slab pregătită şi apreciat fiind de profesor la scara redusă, va obţine un 4; media ar fi de 6,50. Dacă i se întîmplă însă să fie într-o situaţie inversă, are şanse să obţină un 7 la proba mai bine pregătită la profesorul (cu scara redusă) şi un 2 la proba mai slabă (la examinator cu scara mai amplă), obţinînd media de 4,50.

Piéron citează tipurile descrise de psihologul german Kiesling „care opunea fluctuantul constantului; pedantul cu bareme sinteticului globalizant; sugestibilul, stăpînit de simpatii sau antipatii, excesivului obiectiv, indiferent la toate împrejurările" (64, p. 141).

Nu este locul aici de a analiza diferitele tipologii. Ne mărginim la semnalarea unor particularităţi caracterologice negative, care ni se par mai grave printre contraindicaţiile profesionale ale examinatorului.

Cred că atît rigiditatea temperamentală excesivă a unora, cît şi elasticitatea aproape fără limită a altora sînt deopotrivă de inadecvate structurii unui examinator ideal, care trebuie să se adapteze nivelului dictat de cerinţele unui examen, fără a se abate în acelaşi timp de la norma statornică docimologică; flexibilitate şi constanţă în acelaşi timp. Tipurile de distribuţie a notelor ne fac să descifrăm două tipuri extreme pe linia severităţii: „foarte indulgent" şi „foarte sever". Este interesantă observaţia lui Piéron cu privire la constanţa unor asemenea tipuri. Standardul individual de notare ar exprima deci standardul tipologic al examinatorului.

Astfel, datele culese asupra aceloraşi examinatori, timp de mai mulţi ani, confirmă constanţa acestor atitudini tipologice. „Timp de 7 ani, unul din ei avea o dispersie îngustă; intercvartilul mijlociu (2,17) n-a variat decît de la 2 la 2,5; un altul, cu o dispersie destul de mare (3,50), a rămas în limitele extreme, de 3 şi 4" (64, p. 143) „Constanţa tipului examinator în scara severitate-indulgenţă se regăseşte şi pentru interogatorii de la oral. Este

Scanned with OKEN Scanner

vorba acolo de o caracteristică stabilă care cere eventual un efort de corecție reglatoare" (64, p. 154).

În pregătirea ce se va face pentru sarcina de examinator, aceste tendințe excesive spre severitate sau indulgență pot fi corectate și atenuate.

Cred că nu este cazul de a căuta tipul în care s-ar putea încadra subiectivitatea examinatorului. Este mai corect să admitem existența unui *coeficient de subiectivitate*, variabil de la un examinator la altul și relativ constant la fiecare. Am putea deosebi factorul constant al subiectivității, expresie a *structurii personalității*, de factori-stări, care se manifestă în același fel în aceleași situații. Primele sînt mai greu de depistat, de pus în lumină, mai ales cînd trăsăturile revelatoare se situează în afara zonei clare de conștiință, cînd sînt inavuabile, cînd dezvăluirea lor trezește reacții de protest din partea persoanei examinatorului.

Este mai grav cînd examinatorul nu apreciază răspunsul sau rezultatul primit în raport cu norma obiectivă, ci din relația directă a acestuia cu propria sa personalitate; aprecierea variază în măsura în care răspunsul contribuie la sporirea sau diminuarea valorii personale a examinatorului. În ultimă instanță, examinatorul examinează *altceva* decît ceea ce pretinde a examina.

Se știe că una din cele mai grave probleme în domeniul măsurării psihologice este obținerea dovezii că măsurăm ceea ce ne-am propus a măsura. Situația devine mai gravă cînd operația este efectuată de mai mulți psihologi: măsoară oare ei cu toții *aceeași* realitate psihică? Care este înțelesul de „același" pentru un psiholog? Obiectul este același pentru subiectul respectiv cînd își păstrează aceeași semnificație. Semnificația realității, materiale și psihice, este de natură psihologică, și ca atare ea variază nu numai în funcție de natura obiectului, ci și de structura psihică a individului. Semnificația este în funcție de sensul personal atribuit situațiilor, „de modul de a caracteriza o informație", după expresia lui Palmade. „Individul, în calitate de conștiință — spune Filloux — reactionează totdeauna la o semnificație a cărei origine se află în personalitatea sa însăși și prin aceasta în ansam-

Scanned with OKEN Scanner

blul sistemelor de referinţe introiectate. Mediul este un mediu *pentru* un «pentru sine»" (30, p. 109)[1].

Se înţelege de ce conţinutul şi modul de percepere a realităţii de către o persoană devine obiect de diagnostic al personalităţii, de ce testele proiective, care sînt probe de *percepţie*, au devenit probe de diagnostic al *personalităţii*.

Atunci cînd spunem că doi sau mai mulţi examinatori pun aceeaşi întrebare candidatului sau că apreciază acelaşi răspuns al acestuia sîntem oare, în adevăr, în faţa aceleiaşi întrebări şi a aceluiaşi răspuns? Semnificaţia diferă în mod hotărît de la un examinator la altul, atît din punctul de vedere al naturii probei sau a răspunsului, cît şi din punctul de vedere al dificultăţii acestora.

Aceasta înseamnă că, pînă la un punct, sub aparenţa de a aprecia pe acelaşi candidat, pe baza aceleiaşi probe şi a aceluiaşi răspuns, fiecare examinator apreciază, într-o măsură, *altceva*. Se poate afirma, fără riscul de a greşi, că, *într-o măsură mai mare sau mai mică, în cursul unui examen nu rămîn identici cu sine nici examinatorul, nici examinatul, nici unitatea de măsură şi, implicit, nici proba, nici răspunsul.*

Fiecare dintre noi poate fi mai obiectiv sau mai subiectiv; în fiecare dintre noi, însă coeficientul de subiectivitate sau obiectivitate are anumite limite. Ne apare ca plauzibilă ipoteza existenţei unui factor care ar denota *capacitatea de a se obiectiva* a individului. Acest factor ar fi, poate, identic cu acela care figurează în lista factorilor individualizaţi sub litera greacă „psi" şi înseamnă „fler psihologic", „abilitatea de a judeca oamenii" (Wedeck, 1947). Contrariul acestui factor va fi un ansamblu de însuşiri legate de conştiinţa de sine. Persoanele lipsite de obiectivitate sînt în genere persoane „susceptibile", „bănuitoare", „pline de sine", „egocentrice", suferind de

[1] Este cunoscută deosebirea care se face între mediu, ca realitate fizică şi impersonală, detaşată de individ sau specie, şi ambianţă ca realitate în raport cu individul sau specia, realitate externă reflectată sau refrîntă într-o structură psihică.

un complex de inferioritate. Psihopatologul pune diagnosticul de „hipertrofie a personalității" sau de „structură paranoidă". Printr-o caracterizare sumară vom putea, cred, reda mai bine ideea noastră.

Pentru o persoană cu o tendință excesivă de valorificare, profesiunea exercitată și ierarhia profesională devin o sursă din cele mai importante de mîndrie, de sentimente de superioritate sau de umilință, de inferioritate. Chiar în cadrul aceleiași îndeletniciri de profesor există o ierarhie tacită a disciplinelor. Din atitudinea profesorului față de specialitatea sa decurg și repercusiunile asupra examenelor. Există încă profesori care cred că specialitatea lor este cea mai importantă, oricînd și oriunde, adică indiferent de momentul istoric, natura și exigența situației. De aici și convingerea că nu poate exista examen sau concurs unde obiectul său să nu figureze, și încă cu o pondere dominantă. Identificarea profesorului cu disciplina sa este o mare calitate și este indispensabilă unei vocații. Primejdia însă începe cînd această identificare se efectuează prin adaptarea disciplinei la dimensiunile egocentrice ale individului, și nu invers. Credința în superioritatea disciplinei predate este determinată de conștiința superiorității individuale, de dorința de a-și afirma propria superioritate, iar nota este un mijloc care stă la îndemîna profesorului spre a-și satisface dorința de dominație. În asemenea caz, exagerările în sensul severității, al exigenței ,sînt în fond expresia hipertrofiei personalității examinatorului.

Este știut apoi că asemenea supraestimări sînt însoțite de susceptibilitate exagerată, de o notă de suspiciune, de bănuială. Elevul sau studentul care nu învață la un asemenea profesor devine un inamic personal al acestuia; ignorarea de către candidat a unor date „importante" se transformă în sfidare a persoanei examinatorului.

Iată cum subiectivitatea examinatorului, autoafirmarea acestuia, devine criteriu al aprecierii. Așa se explică și faptul că unii profesori pretind să li se răspundă exact așa cum sună cursul lor, să reproducă aidoma formula folosită de ei la lecție. Semn grav de egocentrism!

Scanned with OKEN Scanner

Acei dintre elevi sau studenți care surprind asemenea „slăbiciuni" ale profesorului și se adaptează lor obțin note de trecere și chiar note mari; ceilalți, cu atitudine personală, „eșuează" la asemenea examen. Să nu ne amăgim cu „justificările" profesorului privind importanța colosală a amănunutelor pe care le cere. Să recunoaștem că uneori asemenea profesori se impun, iar teroarea exercitată de ei devine blazonul superiorității lor.

Critica la adresa examenelor se sprijină, după cum am văzut, și pe lipsa de corelație între succesele din școală și cele profesionale, de mai tîrziu. Trebuie să recunoaștem că în unele cazuri divergențele constatate se explică și prin opacitatea unor profesori în a surprinde trăsăturile de inventivitate și creativitate ale elevului. Elevul care are obiceiul de a ne da răspunsuri neobișnuite, lipsite de stereotipie, dovedind astfel o remarcabilă notă de „gîndire divergentă", neconformistă, ridică în fața noastră dificultăți și-și pierde prin aceasta simpatia și prețuirea noastră (vezi 84, pp. 430—431).

Trăsătura egocentrică a personalității se repercutează nefavorabil și asupra elaborării, ca specialist, a planurilor de învățămînt, precum și asupra programelor și manualelor respective. De aceea, și la concursuri figurează uneori fără a fi necesar matematica, pentru că „azi fără matematică nu poate deveni cineva om de știință" sau, trecînd într-o altă extremă, din programe de examen nu poate lipsi limba română, fiindcă „un om care face greșeli de ortografie nu poate fi om de cultură". Ambele sînt adevărate, numai că o anumită pregătire matematică se poate constata și cu prilejul examenelor de la materiile înrudite, după cum greșelile de ortografie pot fi penalizate la lectura oricărei probe scrise. Adevărul se transformă într-o gravă eroare, pierzîndu-și semnificația originală, cînd nu mai este susținut de contextul lui normal, cînd finalitatea adevărată și obiectivă a examenului este eclipsată de cea subiectivă. Sînt de acord cu Piéron cînd, referindu-se la tinerii din Franța, spune: „Este absurd să barăm calea spre studii superioare unui tînăr dotat cu talent literar numai pentru că nu poate mînui ecuațiile

Scanned with OKEN Scanner

sau unui matematician de valoare pentru că scrie defectuos în limba franceză şi face greşeli de ortografie" (64, p. 158).

Elaborarea manualelor adesea reflectă şi ea egocentrismul autorului, incapabil să se transpună în personalitatea elevului sau studentului. Semnificaţia informaţiilor prezentate de autor nu rezultă din integrarea fiecărui amănunt în sistemul total de referinţe ale obiectului şi aşezarea acestui sistem particular în sistemul integral de informaţii şi cunoştinţe cerut elevului sau studentului într-un an de zile. Sistemul de referinţe al autorului gravitează spre ceea ce ştie el şi valoarea fiecărui amănunt rezultă din apartenenţa acestuia la patrimoniul ştiinţific al autorului. Astfel, se pierde atît măsura nivelului obiectiv al exigenţei, cît şi a nivelului subiectiv al posibilităţii şi capacităţii elevului sau studentului căruia se adresează manualul. Aşa se explică greutatea, adesea imposibilitatea, de a lupta cu specialistul, spre a-l îndupleca să accepte o reducere din conţinutul manualului, programei sau planului de învăţămînt. Am socotit important să introduc în discuţie şi acest aspect, întrucît este organic legat cu problema examenelor.

Profesorul cere candidatului să ştie *tot atît* cît ştie el şi *aşa* cum ştie el, fără a face vreo deosebire între tendinţa de a ridica nivelul de cunoştinţe, înţelegere şi exigenţă al elevului sau studentului spre o treaptă mai înaltă, mai apropiată de nivelul său profesional şi pretenţia de a cere unui elev sau student să ştie tot ce a învăţat profesorul pînă a devenit profesor. Examinatorul uită că în acelaşi intelect trebuie să-şi găsească loc şi *alte* materii. Se ajunge la pretenţia paradoxală de a se cere unui singur examinat tot ce ştie întreaga comisie şi ceea ce nu ştie nici unul din examinatori. Ce-ar fi dacă am examina cu aceeaşi exigenţă la toate materiile pe fiecare membru din comisie alături de candidatul prezentat la concurs?

În caracterizarea făcută am mers desigur pînă la extremele egocentrismului; acesta însă apare, într-un grad mai mare sau mai mic, în toate sesiunile de examen.

În legătură cu cele spuse mai sus, se cuvine de subliniat efectul egocentrismului asupra examenului prin *su-*

Scanned with OKEN Scanner

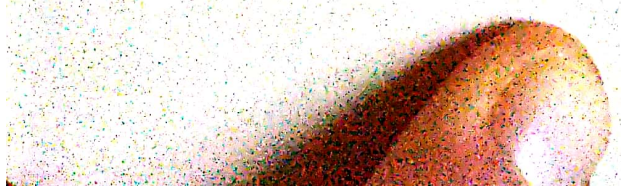
praîncărcare. Fenomenul supraîncărcării elevului și studentului de astăzi se explică mai ales prin sporirea vertiginoasă a volumului cunoștințelor; este adevărat, dar nu este *singura* cauză a supraîncărcării programelor de învățămînt. La fenomenul obiectiv, arătat, se mai adaugă unul, de natură subiectivă: *subiectivitatea specialistului*, incapacitatea acestuia de a reduce materia la esențial.

Deficiența de a nu putea desprinde esențialul ar putea fi explicată și prin anumite lipsuri intelectuale; noi credem însă că, în marea majoritate a cazurilor, ea se datorește factorului de ordin *afectiv:* a reduce din materie este echivalent, pentru unii profesori, cu actul de *autoamputare!* Încă o fațetă a egocentrismului!

Diversitatea aprecierilor la examene se explică atît prin variația semnificației probelor cît și a răspunsurilor. Aceeași întrebare pusă candidatului apare unui examinator ca dificilă, altuia ca fiind ușoară; același răspuns este apreciat de un profesor ca simptom de gîndire personală, de altul ca fiind confuz, superficial sau fără legătură cu întrebarea. Aici ne aflăm din plin în domeniul artei de a examina, al artei de a elabora o probă și a pune un diagnostic, al talentului de a făuri, pe baza unui „simptom", o semnificație adecvată, esențială, obiectivă.

Carlo Remondino deosebește 17 categorii în care se pot încadra aspectele desprinse de un corector la o lucrare de limbă maternă: „lizibilitatea, estetica, prezentarea, exactitatea ortografiei, a morfologiei și a sintaxei, structura expunerii, bogăția ideilor, caracterul adecvat al ideilor, precizia informației, exhaustivitatea, concizia, limbajul adecvat, stilul, originalitatea, maturitatea, imaginația" (75, p. 507). Chiar dacă aceste aspecte pot fi reduse la patru mari clase: „prezentarea grafică, folosirea limbii, fondul și organizarea expunerii, aspectele personale ale fondului", și încă ele dovedesc complexitatea și subiectivitatea actului de percepere și selecție a valorii unei probe scrise.

Cele observate cu privire la probele scrise se aplică și probelor orale. „Examenul, mai ales oral — spune Célestin Bouglé —, îmi apare ca avînd drept obiect calități extrem de complexe... Dacă se apreciază gustul,



Scanned with OKEN Scanner

probitatea, modestia, în același timp cu inteligența propriu-zisă, avem o personalitate care încearcă să înțeleagă o personalitate" (64, p. 91).

„Dar nu înseamnă oare aceasta — după cum observă H. Piéron — să acordăm subiectivității un rol dominant?" (64, p. 92).

4. INGUSTIMEA CADRULUI DE REFERINȚE

Am afirmat că obiectivitatea unei aprecieri sau măsurări crește pe măsură ce perceperea relației subiect-obiect trece de la sensul direct al aprecierii obiectului, prin prisma structurii dinamice a subiectului, la inserarea anumitor aspecte ale trăirii inițiale într-un cadru de referințe *intermediare*, *mediate*, adică în complexe de relații ale obiectelor între ele. Iată de ce, de la măsurarea anumitor dimensiuni ale obiectelor în raport cu ființa noastră fizică, se trece la măsurarea acelorași obiecte și a ființei noastre proprii prin comparație cu altele și, în fine, la aprecierea oricărui obiect, inclusiv propria noastră ființă, în raport cu un etalon, cu o măsură standard.

De aceea, categoriile „subiectivitate-obiectivitate" nu sînt fixe, ci trebuie privite ca extreme, între care se situează grade diferite de subiectivitate sau obiectivitate.

Să ne oprim puțin la o treaptă a unei obiectivități mai mari în comparație cu cele semnalate pînă acum, dar încă puțin mulțumitoare în comparație cu idealul științific.

Există profesori care apreciază destul de just pe un elev sau student în raport cu clasa sau grupa din care face parte, fără ca nota pusă în cadrul acelei clase sau grupe să aibă aceeași valoare în comparație cu alt subiect din altă clasă sau grupă.

Doi psihologi iugoslavi, Nicola Rot și Zoran Bujas, au făcut o experiență interesantă. Din 100 de lucrări, corectate de 5 examinatori, au fost alese 15 probe apreciate cu aceeași notă „bine" și date spre notare altor 4 profesori. Rezultatele acestei noi aprecieri se distribuie în trei categorii: 20% — mediocru, 17% — foarte bine și 10% —

excelent. „Schimbarea unui ansamblu de probe influenţează nu numai asupra standardului de cotare, dar şi asupra sensibilităţii corectorilor faţă de diferenţele dintre probe“ (80, p. 514). Aceleaşi 15 lucrări au dobîndit semnificaţii diferite în funcţie de ansamblul în care au fost măsurate: în primul caz au fost comparate cu alte lucrări, superioare şi inferioare, în al doilea caz, comparaţia s-a făcut între ele.

Din experienţa relatată reiese faptul că aprecierea se obiectivează prin raportarea fiecărui elev la nivelul clasei; obiectivarea creşte prin aprecierea mai justă a *rangului* fiecărui elev, a poziţiei acestuia în comparaţie cu altul din aceeaşi clasă.

În anul 1939, am încercat să notez elevii clasei a VII-a de liceu la logică, în funcţie de standardul clasei. Toate cunoştinţele trimestrului le-am cuprins într-un chestionar dat elevilor. Întrebările au fost astfel formulate pentru ca răspunsul să fie cît mai concis posibil. Fiecare răspuns simplu a fost cotat cu un punct, iar răspunsurile mai grele — cu două, trei sau patru puncte. Dificultatea relativă a chestiunilor a fost apreciată după numărul total de răspunsuri la aceste întrebări. Curba de distribuţie a fost bună şi ea mi-a servit de etalon pentru notarea elevilor. Aceştia deci au fost comparaţi cu ei înşişi, cu nivelul considerat „normal“ al grupei. Notele s-au distribuit de la 2 la 10. Atît media, mediana cît şi sigma au fost corecte sub raport statistic. Este interesant de subliniat reacţia elevilor de a fi fost de perfect acord cu notele obţinute. La ancheta făcută după examen am obţinut chiar şi adeziunea elevilor notaţi sub limită (60, p. 17—19).

Procedeul descris nu ne dă însă dreptul de a identifica valoarea numerică a notelor cînd este vorba de clase şi şcoli diferite: nota 5 a unui elev dintr-o şcoală ar putea să fie egală cu nota 4 sau 7 a unui elev dintr-o altă şcoală similară. „Acelaşi randament — spun psihologii iugoslavi citaţi — va fi cotat mai sever într-o clasă «bună» decît în una «mediocră» şi viceversa“ (80, p. 513). De aceea, îndată ce între nivelurile diferitelor şcoli există mari diferenţe, „clasamentul după rang, mai mult sau mai puţin potrivit pentru fiecare clasă în parte, nu garantează că

Scanned with OKEN Scanner

aceeași notă acoperă un grad asemănător de cunoștințe. Această lipsă aproape completă de standarde de cotare are repercusiune practică supărătoare în ceea ce privește concursurile, admisibilitatea la posturi de muncă sau la Universitate, care se fac de obicei după notele obținute la școală" (80, p. 518).

Așa se justifică opinia unor profesori care se împotrivesc luării în considerație la examenul de admitere în învățămîntul superior a notelor din liceu sau de la bacalaureat. Justifică oare rezultatele experimentale relatate mai sus opinia de a se face *complet* abstracție, la concursurile de admitere în învățămîntul superior, de rezultatele obținute în cursul întregii activități anterioare? Răspunsul se va preciza în cursul analizelor ulterioare.

5. „EFECTUL CONTRAST"

Experiențele efectuate de Rot și Bujas, semnalate mai sus, au demonstrat variația aprecierii unui rezultat în funcție de media grupului din care face parte prestația respectivă. Acest factor scoate în evidență relația între un randament și o unitate relativ stabilă, dar *limitată* în generalitatea ei.

Ce se întîmplă însă cînd intervine în mai mare măsură comparația *succesivă*, la oral sau scris, între răspunsurile candidaților? Rot și Bujas scot din două grupe a cîte 100 de lucrări două grupe a cîte 12 probe scrise fiecare, una cuprinzînd lucrări notate cu „bine", iar alta lucrări apreciate ca „slabe". În fiecare din aceste două grupe s-au introdus cîte 3 probe notate cu „bine" (corespunzînd în Iugoslavia cu nota 3). O nouă apreciere a ambelor grupe a fost efectuată de către 5 profesori. Care au fost notele obținute la cele 6 lucrări ce fuseseră notate, toate, cu bine și puse jumătate printre bune și altă jumătate de 3 printre cele slabe? Trei lucrări „bune" introduse în grupul celor bune, au obținut media 2,40, iar celelalte 3 lucrări din grupul celor slabe au obținut media 3,87 (80, p. 514—515).

Scanned with OKEN Scanner

Acest rezultat demonstrează existența unui factor subiectiv, a efectului „contrast": aceeași probă mijlocie apreciată în comparație cu una bună este subestimată, iar examinată alături de alta slabă, este supraestimată.

Recent, un tînăr docimolog francez, J. J. Bonniol, reia examinarea aceluiași fenomen, adică notarea unei probe în funcție de locul ce-l ocupă în raport cu altele. Nouă corectori primesc o cantitate de 26 de lucrări scrise, numerotate de la 1 la 26, și alți corectori aceleași probe în ordine inversă, lucrarea a 26-a devenind întîia, iar întîia devenind a 26-a: „ordine directă" și „ordine inversă". Se constată că aceeași lucrare clasificată ca bună după una slabă este notată ca mediocră după alta bună.

Acest fenomen are loc și în cadrul interogării orale: situația unui candidat mijlociu, examinat după unul foarte bun, este periclitată și, invers, este favorizată cînd examenul urmează după un candidat mai slab.

6. „EFECTUL ORDINE"

Afară de fenomenul de contrast care se datorește unei succesiuni imediate, calitativ diferite, a aprecierilor, Bonniol relevă și variația ce se datorește *ordinii* în corectarea probelor. Contrar ipotezei susținute de unii că un corector este mai sever la începutul corectării și mai indulgent spre sfîrșit, „rezultatele arată dimpotrivă — spune Bonniol — o severitate mai mare a corectorilor la sfîrșitul corectării și o indulgență mai mare la început" (12, p. 183).

Astfel, la „efectul contrast", care depinde de raportul dintre valoarea unei probe și aceea a lucrării imediat precedente, se adaugă „efectul ordine", legat de locul probei în cursul procesului de corectare.

Experiențele efectuate de Bonniol lasă deschisă problema în ce măsură „efectul contrast" sau „efectul ordine" interferează cu alt fenomen, de „halo", adică nu încearcă să explice influența *de aceeași natură*, pozitivă sau negativă, exercitată de o apreciere asupra celei imediat următoare, în cazurile cînd valorile sînt apropiate.

Scanned with OKEN Scanner

7. „EFECTUL HALO"

Ocupîndu-se de determinări referitoare la unele trăsături psihologice, numeroşi psihologi au semnalat (încă din 1907) că de obicei impresiile *generale* despre o persoană au tendinţa de a se extinde asupra anumitor trăsături *particulare* ale acelei persoane. Psihologul american Thorndike denumeşte această tendinţă „efectul halo" (1920).

Asemenea fenomen este bine cunoscut în viaţa de toate zilele. Atunci cînd cineva se remarcă în mod deosebit într-un domeniu oarecare, lumea este înclinată să-i atribuie şi alte calităţi, în domenii chiar îndepărtate. Unui om de ştiinţă i se cer interviuri în domeniul artistic; unui muzician i se cer păreri asupra unor probleme de ordin social, tehnic sau educativ etc. O antipatie faţă de cineva, provocată de o întîmplare sau o trăsătură de caracter, poate determina aprecieri negative cu privire la inteligenţa sau întreaga personalitate a acelei persoane.

Efectul se constată şi în procesul de învăţămînt. Cînd un elev se ridică pe o treaptă superioară la una sau două discipline, considerate ca mai importante, profesorii de la alte materii se cred justificaţi să-i pună note mari şi la specialitatea lor. De asemenea, dacă elevul a fost premiant în primele clase, situaţia creată impune profesorilor să-i menţină aceeaşi ierarhie şi în clasele următoare. O notă mare pusă unui elev ca medie la un trimestru exercită asupra profesorului o influenţă în sensul supraestimării rezultatelor următoare.

Această tendinţă de iradiere a aprecierii privind o calitate particulară spre întreaga personalitate a omului sau de la manifestările din trecut asupra celor viitoare este, desigur, în bună parte — cînd nu se explică prin *inerţia* naturii umane — justificată prin corelaţia care există între aptitudini şi mai ales prin existenţa acelei aptitudini generale numite *inteligenţă*, precum şi prin corelaţia dintre trecut şi viitor, explicabilă şi ea printr-o relativă *unitate a personalităţii*. În anumite cazuri putem spune despre cineva: „de orice treabă se apucă, o face bine"; e un om inteligent.

Scanned with OKEN Scanner

Nu putem, totuși, neglija faptul că există „factori de grup" a căror corelație nu este ridicată, aptitudini speciale care nu domină întregul. În aceste cazuri, fenomenul „halo" devine factor de eroare.

O serie de psihologi au demonstrat că halo-ul impresiei generale „este un factor considerabil de diminuare a validității unei aprecieri" (86 p. 112).

Symonds citează cinci cauze posibile care determină sau favorizează efectul halo în aprecierea unei persoane: „1) cînd trăsătura sau acțiunea nu se observă ușor, 2) cînd ea nu intră în discuția clasei, 3) cînd aceste trăsături nu sînt bine definite, 4) cînd trăsăturile implică reacții față de alții și 5) cînd acestor trăsături sau conduite li se acordă o mare importanță morală" (86, p. 113).

Unii psihologi găsesc că cunoașterea, apropierea, familiaritatea față de cineva favorizează fenomenul halo.

Nu este nevoie de adăugat în ce măsură fenomenul halo intervine în aprecierea cunoștințelor și aptitudinilor, cînd în spatele aprecierilor noastre „obiective" se ascunde o doză de afectivitate, de simpatie sau antipatie. În fond, fenomenul halo este expresia însușirii iradiante a afectivității, este o altă formă a sincretismului afectiv, cu aspectul lui global și nediferențiat. Afectul șterge nuanțele, diferențele, favorizînd etichetarea globală și simplistă. Întreaga logică pasională nu este decît expresia fenomenului halo. De aceea, se interzice oficial examinarea unui candidat de către o persoană avînd cu el legături de rudenie.

8. MATERIA DE EXAMINAT ȘI FORMA DE EXAMEN

Cercetările docimologice au arătat că divergențele între examinatori sînt mai mari la probele orale decît la cele scrise; ele sînt mai mari între probele scrise și cele orale; de asemenea, ele sînt mai mari la disciplinele umaniste decît la științele exacte, cum sînt matematicile și fizica.

Explicația este ușor de găsit în faptul că exactitatea anumitor discipline, coerența, stringența interioară a le-

Scanned with OKEN Scanner

găturilor dintre cunoştinţe reduc posibilitatea de variaţie calitativă a răspunsurilor şi a numărului de variabile în aprecierea examinatorului. Într-o probă scrisă, de exemplu, aprecierea este influenţată, într-un grad variat după examinator, de o serie de factori: stilul, claritatea, expunerea, organizarea şi ordinea ideilor, argumentarea, ortografia, punctuaţia, acurateţea, abundenţa, precizia informaţiilor şi a temelor etc. Chiar la fizică sînt apreciate în mod inegal „exactitatea calculelor, termenii proprii, întinderea cunoştinţelor, claritatea şi chiar «bunul simţ»" (64, p. 147).

Explicaţia divergenţelor mai mari la materiile umaniste prin natura acestora, prin coerenţa mai slabă dintre idei sau fapte nu poate fi admisă fără rezerve. După cum am arătat, orice ştiinţă, afară doar de matematici şi, poate, fizică, are diferite trepte, niveluri, de la înregistrarea şi descrierea faptelor izolate spre sistematizări şi explicaţii unitare pe baza legilor. Coerenţa mai mare sau mai mică va depinde deci mai mult de calitatea probei decît de natura materiei de examinat.

Factorul care explică diversitatea şi dispersiunea superioară a aprecierilor la examenele orale este desigur tot subiectivitatea examinatorului; nu atît lipsa lui de pricepere în interogarea candidatului, în elaborarea probelor diagnostice, cît *atitudinea* lui faţă de candidat. „Există o manieră de a interoga care ucide răspunsul" — spune cu drept cuvînt Piobetta (65, p. 81).

Dacă în probele orale se manifestă mai vădit subiectivitatea examinatorului, se poate spune că în măsura în care pot dăuna defectele examinatorului, în aceeaşi măsură contribuie în favoarea probelor orale calităţile acestuia.

9. OMOGENITATEA ŞI NEOMOGENITATEA DE SEX

Piéron citează studiul Annei M. Mohr (1932), făcut într-o universitate americană, asupra rolului sexelor în aprecierea efectuată la examene. Rezultatele au arătat o *mai mică* variabilitate în aprecieri cînd profesorul şi stu-

Scanned with OKEN Scanner

dentul sînt de *același* sex decît cînd sînt de sexe opuse în ambele sensuri. „Nici un studiu tipologic — conchide totuși Piéron — n-a fost încă întreprins în această direcție".

Psihologia ne-ar putea, totuși, oferi o explicație a concordanței superioare în situația omogenității de sex. Gordon W. Allport citează, ca regulă generală, că personalitățile asemănătoare între ele se înțeleg mai bine decît cele ce se deosebesc. Vorbind despre capacitatea de înțelegere reciprocă, Allport spune: „Similaritatea în rasă, sex, vîrstă, ca și în trăsături și valori personale este de mare ajutor" (3, p. 517). Așa se explică, după el, faptul că, de exemplu, femeile pictate de Dickens sînt „caricaturi leșinate", iar Charlotte Brontë „în loc de bărbați a creat marionete" (3, p. 516). Succesul excepțional al unui Tolstoi sau Flaubert în portretizarea femeii este explicat prin faptul că aceștia nu ne-au zugrăvit o galerie de individualități, ci s-au limitat mai mult la portretele unui *tip* de sex opus. Ponderea mai mare a subiectivității la examen în cazurile opoziției dintre sexe se datorește unui mai mare accent al conștiinței valorice de sine în relație cu sexul opus, dorinței mai mari de a te afirma, de a te arăta altfel decît ești.

Regula generală invocată de psihologi lasă loc, desigur, excepțiilor, rolului experienței și vîrstei, precum și importanței factorului contrast, cînd înțelegem tot atît de bine o natură opusă nouă, ca și una cu care ne asemănăm. Psihologia inconștientului a unui Jung sau Freud ne oferă destule sugestii în problema ce ne preocupă aici, sugestii, însă, lipsite de dovezi experimentale.

10. PLANIFICAREA EXAMENELOR ȘI OBOSEALA

În examinarea factorilor variabilității notelor, docimologii au acordat prea puțină importanță planificării raționale a examenelor și oboselii. Una din condițiile cele mai de seamă ale obiectivității în notare, după cum am văzut, este aceea a *constanței* examinatorului și a examinatului. Or, ceea ce contribuie într-o mare măsură ca nici examinatorul și nici examinatul să nu fie *același* de la în-

Scanned with OKEN Scanner

ceputul pînă la sfîrșitul examinării este oboseala. Se știe că, mai ales la concursuri, comisiile au de examinat un număr foarte mare de candidați, într-un interval relativ scurt, în așa fel încît lectura lucrărilor scrise și mai apoi oralul durează uneori mult peste limita normală de lucru eficient. Dacă ne limităm la o medie de 12 ore (în realitate, aproape totdeauna depășită), trebuie să recunoaștem că oboseala examinatorului se manifestă într-un mod nefavorabil nu numai asupra aprecierii candidatului, dar, la oral, și asupra răspunsului acestuia.

Se știe că oboseala reduce în mare măsură capacitatea de *atenție* și, implicit, de *diferențiere* și *comparație*. Nuanțele încep să se șteargă, efectele amintite („contrast", „halo" și „ordine") se accentuează și, în acest caz, nu mai poate fi vorba de menținerea „aceleiași măsuri" în aprecierea rezultatelor.

Aceeași observație se poate face și cu privire la candidați. Dacă la proba scrisă ei sînt puși, în oarecare măsură, în aceleași condiții, la oral, însă, candidatul care răspunde la o oră tîrzie de seară nu se mai află în aceeași stare, privind capacitatea sa energetică și intelectuală, cu colegul său prezentat la o oră matinală, dacă este un tip matinal. În caz contrar, situația se inversează. Dacă la toate acestea se mai adaugă reacții firești și inerente oboselii, ca: nervozitatea, irascibilitatea sau lipsa de răbdare a examinatorului, se poate ușor înțelege că cea mai ușoară abatere de la „normal" se repercutează într-un mod exagerat și nefavorabil asupra stării candidatului, deja aflat într-o stare de surexcitabilitate și echilibru instabil. Cine apreciază și cine este apreciat? În dialogul angajat, fiecare din interlocutori nu mai seamănă cu sine însuși. Trebuie să recunoaștem că în perioada examenelor și a concursurilor regulile elementare de igienă mintală sînt cu desăvîrșire uitate. Examenul și concursul se transformă în probe de rezistență nervoasă.

Scanned with OKEN Scanner

VIII. ÎN CĂUTAREA SOLUȚIEI: ANONIMAT SAU DIALOG?

Docimologia „clasică" a demonstrat în mod limpede că una din cauzele fundamentale ale variabilității notei o constituie subiectivitatea examinatorului. Poate fi ea oare eliminată din apreciere sau neutralizată de alți factori?

Unii cercetători sînt optimiști. Ca exemplu al unei asemenea atitudini citățm pe un cercetător român care, în 1937, referindu-se la condițiile noastre sociale și economice de atunci, se exprimă astfel: „Cercetînd atît funcțiunile mintale cît și cunoștințele școlare, docimologul va putea răspunde la întrebarea neliniștitoare: pentru ce școlarii inteligenți au totuși note mediocre? Lenea, frecvența școlară neregulată, promiscuitatea familială, nevoile familiale sau personale, deficiențele organice, sănătatea subredă, tulburările endocrine, dispersiunea inegală a efortului pentru învățămînt pot fi privite ca motive și ca răspuns la întrebarea pusă" (55, p. 121).

Alți autori sînt mai rezervați cu privire la obiectivarea ideală a notării.

H. Piéron citează reflexia filozofului Beaulavon: „Nu este nici posibil, nici fără îndoială de dorit ca toți oamenii să simtă, să înțeleagă și să judece în același fel în fața unui caz concret" (64, p. 147).

Piobetta, la rîndul său, se întreabă: „Cum se poate cere ca munca unui om, «schimbător și divers», să rămînă absolut aceeași, cantitativ și calitativ?" (65, p. 61). „N-ar fi mai curînd cazul să ne scandalizăm dacă un om cultivat, cu spiritul liber acordă totdeauna aceeași valoare unei opere de geniu și cu atît mai mult unei lucrări de școlar?" (65, p. 61—62). Același autor ne arată imposibilitatea de a ajunge la o apreciere exactă. „Șansele de

Scanned with OKEN Scanner

eroare — spune el — rezidă mai puțin în instrumentele de măsură folosite — fie că este vorba de teste sau de probe tradiționale — decît în obiectul de măsurat. Metrul sau balanța nu ne înșeală, fiindcă se presupune că ceea ce măsoară unul sau cîntărește altul își păstrează aceleași dimensiuni și aceeași greutate. Dacă e cazul, înseși cauzele variabilității pot fi supuse calculului și deci determinate. Cînd obiectul de măsurat nu mai este din domeniul materiei, ci al spiritului, cînd este vorba de a descoperi, apoi de a aprecia inteligența, bunul simț, judecata, aptitudinile, dotarea, finețea, sensibilitatea, gustul și știința, cu ajutorul unei cifre care semnifică cutare grad, cutare greutate sau cutare cantitate, instrumentele noastre de măsură, oricît ar fi ele de ingenios imaginate și folosite, nu sînt suficiente pentru a ne permite asupra lor o judecată care să aibă toată rigoarea unei operații matematice. Fiindcă, pe de o parte, testele științifice stabilite și chestiunile clasice judicios alese sînt incapabile de a provoca în orice moment reacții identice la același individ; pe de altă parte, metrul și balanța sînt prea rigide pentru a îmbrățișa toate sinuozitățile ființei morale" (65, p. 36—37).

Profesorul P. E. Vernon, de la Universitatea din Londra, încheie studiul său recent (1965) asupra evaluării rezultatelor obținute în cercetările sale cu o constatare puțin încurajantă: „Nu există soluție perfectă pentru dificultățile pe care le prezintă aprecierea cunoștințelor" (89, p. 210).

Această concluzie nu ne clatină încrederea în rezultatele obținute și nici în perspectivele pe care ni le deschid ele, dacă reținem accentul pus de autor asupra calității de „perfect" a soluției.

1. ÎNTRE OM ȘI MAȘINĂ; ÎNȚELESURILE DE SUBIECTIV ȘI OBIECTIV

Din examenul critic al examenului s-a desprins trăsătura fundamentală a dozei încă mari de *subiectivitate* în apreciere, în notarea rezultatelor obținute la un examen. Nota de examen nu exprimă totdeauna ceea ce își propune

să aprecieze. Aceasta se datorește, după cum am văzut, mai ales lipsei unei unități obiective, generale, de măsură, a cărei folosire să nu fie în nici un fel tulburată de intervenția examinatorului.

Unii susțin că subiectivitatea nu se va elimina niciodată din activitatea de examinare. Care este sensul acestei afirmații? Ea este echivocă. Prin ea se poate înțelege că doza de individualitate a examinatorului va contribui totdeauna la *deformarea* diagnosticului întreprins și, în al doilea sens, că *nu se va putea elimina* participarea examinatorului în elaborarea unei aprecieri.

Eliminarea totală a subiectivității (în primul sens) este idealul științei; acesta este, în mod implicit, și idealul docimologiei. Întrebarea se pune dacă asemenea ideal este realizabil prin eliminarea examinatorului. Dacă examenul nu este o simplă constatare, un inventar al cunoștințelor, al unui bagaj de informații, ci un diagnostic al întregii personalități a candidatului, întrebarea se pune dacă se pot găsi mijloace *tehnice* pentru *a se elabora un diagnostic fără participarea examinatorului.*

Dacă încercăm o privire de sinteză asupra discuțiilor ce se desemnează în efortul de diagnoză a personalității, se poate afirma, fără riscul de a greși, că ele se conturează în mod dialectic prin cele două extreme: una tehnică, statistică, încercarea de a găsi metode și mijloace cu scopul de a se constata și aprecia structura și valoarea umană, așa cum se poate face astăzi cu ajutorul oricărui instrument tehnic de măsurare, și o altă orientare, opusă, cu caracter cazuistic, clinic, în care diagnosticul reprezintă o sinteză originală și creatoare a omului; în cazul al doilea se vorbește mai mult de *artă*[1] decît de știință.

Este interesant de notat că același fenomen se petrece și în medicină: pe de o parte, năzuința de a folosi tehnica medicală, formulele matematice, calculatoarele electronice, informațiile datelor de laborator cu neglijarea, dacă nu eliminarea, semiologiei, a medicinei clinice, iar pe de altă parte, afirmarea valorii diagnosticului, a investigației clinice, a contactului direct între medic și pacient.

[1] In sens de „măiestrie".

Scanned with OKEN Scanner

Se poate oare afirma că aceste două direcții se opun, așa cum se opune obiectivitatea subiectivității?

Pentru a dezlega contradicția dialectică și a-i găsi unitatea intrinsecă, trebuie să eliminăm echivocul termenului de subiectivitate. Prin subiectiv putem înțelege: 1) ceea ce „este simțit prin experiența intimă, incomunicabilă ca atare" (Piéron, Vocab.), 2) ceea ce ține de subiect, ca trăire individuală, psihologică și 3) ceea ce aparține subiectului (ca subiect logic, moral) depășind sfera pur individuală.

Primul înțeles nu este cazul să fie discutat, aflîndu-se dincolo de priza științifică, al doilea este înțelesul care explică iluziile, deformările, aparențele și erorile, adică tocmai factorul care tulbură obiectivitatea și generalitatea aprecierii la examen. Al treilea înțeles al termenului indică apartenența la subiect; în acest sens se poate vorbi de subiectivitatea culturii, științei, artei, tehnicii etc.; este vorba de planul ideal, mintal, al adevărului. În acest sens, subiectivul se confundă cu *umanul în general*, cu ceea ce Kant a numit „conștiință în genere." Al treilea sens, de interioritate, se opune sensului de exterioritate, de nonpsihic, ca realitate independentă de conștiință, cum sînt fenomenele fizice. Sensul al doilea, de aparență, iluzie, deformare, aparține gnoseologiei și este opus obiectivității, ca notă a adevărului universal valabil. Efortul de obiectivare a științei vizează acest sens, ca năzuință de a elimina factorul subiectiv chiar din investigația realității subiective.

Metodele prin care se urmărește perfecționarea diagnosticului clinic și ridicarea acestuia de la treapta de artă la rangul de „știință" sînt metode de *obiectivare a subiectivului* (subiectiv ca fenomen individual), sînt mijloace de a atinge obiectivul nu prin eliminarea omului, ci prin îndepărtarea particularităților *individuale*, a coeficientului individual, subiectiv, din cunoașterea acestuia. Iată de ce considerăm că aceste două direcții opuse, a *tehnicizării* și a *umanizării*, conțin ceva comun în ele și, în loc să se elimine una pe alta, ele se completează.

Direcția de tehnicizare a examenului se situează pe linia obiectivării fenomenului psihic prin *eliminarea ma-*

Scanned with OKEN Scanner

terială a individului, a doua prin *eliminarea individualului din conștiința subiectului.*

În fond, și subiectul uman este într-o măsură o mașină electronică, un aparat de înregistrare, filtrare și prelucrare a informației. De ce să-l eliminăm, din considerentul că mașina îi este superioară, în timp ce știm foarte bine că mașina lucrează după programul alcătuit de om?

În ceea ce privește eliminarea profesorului, ca ființă fizică, din contactul personal cu elevul, se fac progrese, paralel cu mecanizarea examenului, în domeniul învățămîntului programat. În această privință sînt de acord cu Gaston Mialaret cu privire la meritele învățămîntului programat, care permite „elevilor la diferite niveluri să lucreze, ușurînd succesele rămașilor în urmă și să permită celor buni și mai rapizi să meargă pînă la capătul posibilităților lor" (45, p. 166). Mașinile de învățat deci vor avea locul lor, mai ales în ciclurile inițiale de învățămînt. Aceasta nu ne poate face să neglijăm pericolul dezumanizării, care se deschide prin lipsa de contact viu între profesor și elev. De asemenea, după cum remarcă Mialaret, apare riscul dogmatismului, al reducerii inițiativei. Asemenea învățămînt nu poate fi aplicat la toate materiile și la toate nivelurile. De aceea, nici aprecierea cunoștințelor prin mașini nu o putem vedea, deocamdată cel puțin, decît limitată *la informații simple, de nivel inferior.*

În cele ce urmează vom concentra observațiile noastre asupra a trei puncte majore ale notării: unitatea de măsură, proba de examen și cuplul examinator-examinat.

2. UNITATEA DE MĂSURĂ

Este necesar ca o notă să aibă pretutindeni aceeași semnificație. Într-o scară de zece puncte, la o clasă normală (neselecționată), nota cinci și șase trebuie să însemne o valoare medie (mediana propriu-zisă este de $5^1/_2$). Într-o clasă normală, deci, din punctul de vedere al cunoș-

Scanned with OKEN Scanner

tinţelor, aceste note trebuie să aibă cea mai mare frecvenţă. Cu cît grupa este mai selecţionată, cu atît valoarea medianei este mai ridicată.

Din punct de vedere statistic, curba lui Gauss este o curbă ideală: valorile mijlocii în această curbă sînt cele mai frecvente (68,26% din populaţie), iar cu cît ne depărtăm spre extreme, cu atît procentul valorilor diminuează mai mult.

Idealul este ca să existe un etalon standard pe ţară. Dificultatea nu constă atît în elaborarea unui asemenea etalon, cît în standardizarea probelor. Dificultatea probelor la examen şi implicit valoarea rezultatelor obţinute nu se pot măsura decît „prin clasificarea indivizilor în mod simetric faţă de media centrală, cu distribuţia de clopot" (64, p. 161). „Dacă un profesor notează bine — spune N. Mărgineanu —, atunci procentajul notelor date de el şi distribuţia lor se va conforma procentajului şi curbei de probabilitate, determinată pe cale matematică, şi invers. Curba obţinută cu notele unui profesor sever va deveni asimetrică spre notele mici, care vor avea o frecvenţă mai mare, iar aceea a unui profesor prea indulgent se va orienta exact invers" (43, p. 261). Să nu uităm totuşi recomandarea lui Piéron că unitatea de măsură folosită de examinator trebuie să reflecte o situaţie concretă şi să se adapteze „la niveluri şi exigenţe variabile folosite pentru clasificarea grupurilor de indivizi destul de omogene". „Trebuie să înfăţişăm — spune el — în fiecare caz o scară convenabilă de note, în amploarea, centrarea şi fracţionarea ei" (64, p. 160).

Lipsa unei scări naţionale explică faptul că notările se efectuează în genere în funcţie de nivelul unei anumite clase; în acest caz, *aceleaşi note* ale elevilor aparţinînd diferitelor şcoli au *semnificaţii diferite*.

În lipsa unei unităţi de măsură standard, rămîne ca să se ţină seama de criteriile semnalate de Piéron cu privire la amploarea, centrarea şi fracţionarea curbei de distribuţie a fiecărui examinator. Nota devine cu atît mai obiectivă cu cît reprezintă un rezultat mediu al mai multor aprecieri, făcute de examinatori cu experienţă.

Scanned with OKEN Scanner

Se mai ridică problema „tăieturilor", a granițelor dintre cei admiși și cei respinși. La examene se fixează, în genere, limita inferioară de admitere. La această limită contează și cîteva sutimi sub limită, așa după cum aceste fracțiuni au o mare valoare în clasificarea candidatului la un concurs, pentru *rangul* obținut de acesta în ierarhia valorilor.

În genere, „tăietura", adică linia de demarcație, nota critică între promovați și respinși (la o populație neselecționată), se situează, în scara de 10, la 5. Or, nota 5 reprezintă locul de maximum de densitate, unde este foarte greu de efectuat diferențierea. „La examene — spune Reuchlin — tăietura trebuie să fie stabilită în distribuția între admiși și refuzați. Erorile de clasificare vor fi cu atît mai numeroase cu cît vor fi mai mari efectivele în regiunea de graniță. Aici am fi obligați să căutăm o curbă binodală cu un minimum la nivelul limitei. Observăm că o distribuție normală cu tăietură la nivelul mediei constituie exact situația inversă față de condițiile dorite" (73, p. 173).

Dacă la examene cu limita de 5, deosebirile între 5 și 6 nu au așa de mare importanță, ele au însă o importanță decisivă în limitele între 5 și 4. Iată de ce, spre a se evita această „absurditate statistică", după expresia lui Piéron, și pornind de la aceleași considerente pe care le relevează Ehrlich, unii propun că „tăietura" să se efectueze cu un punct sau două mai jos sau mai sus de mediană, adică în „punctele de inflexiune" ale curbei lui Gauss, acolo unde se inversează sensul curburii; în aceste locuri diferențierea se poate face cu mai multă siguranță și obiectivitate. În acest caz, vom declara reușiți circa 84% și respinși 16% din candidați sau, invers, respinși 84% și admiși 16%. Ultima alternativă se impune de fapt la concursuri cu candidați mulți și locuri puține, atunci cînd reușesc acei cu media de la nouă în sus. Punctul de tăietură, în aceste cazuri, este dictat atît de numărul de candidați, cît și de pregătirea lor.

Scanned with OKEN Scanner

3. PROBELE

a. *Scris sau oral?*

Piéron descrie încercarea făcută de Consiliul superior de cercetări, cu colaborarea a 19 profesori de fizică de la liceele din Paris şi din provincie, cu scopul de a elimina unele variabile din operaţia de notare.

Unele interogări au fost înregistrate la magnetofon şi cu această ocazie s-a putut determina durata medie a interogării, variabilă după examinator.

Este interesant însă experimentul prin care s-a căutat să se vadă în ce măsură examinatorul este influenţat de vocea candidatului. Interogarea unui grup de 20 de elevi, înregistrată la magnetofon, a fost supusă aprecierii unui număr de 16 profesori. Interogarea unui alt grup de 20 de elevi, repetată însă de un *singur* vorbitor, care a înlocuit atît vocea examinatorului cît şi pe aceea a examinatului, interogare înregistrată la magnetofon, a fost şi ea supusă aprecierii aceluiaşi grup de 16 examinatori. În fine, un alt grup de 20 de elevi au prezentat răspunsurile lor *în scris* şi le-au supus aprecierii aceloraşi examinatori. Este interesant că, în ordinea descrescîndă a corelaţiilor dintre notele examinatorilor, s-a obţinut următoarea clasificaţie: prezentarea scrisă — 0,813, înregistrarea directă — 0,727 şi înregistrarea repetată — 0,568. „Prezentarea repetată unde vocea elevilor interogaţi nu se aude a suscitat cele mai mari dezacorduri“ (64, p. 152).

Pe aceeaşi linie a anonimatului şi a înlăturării factorilor modificatori ai prismei prin care conştiinţa examinatorului reflectă răspunsul primit, se plasează argumentele în favoarea probelor scrise. Care sînt argumentele aduse pro şi contra acestor probe?

Este adevărat că *anonimatul* lucrărilor scrise izolează o serie de variabile legate de „impresia“ generală, produsă de examinat asupra examinatorului, şi viceversa. Aceasta se reflectă, desigur, şi în corelaţia superioară dintre examinatori asupra aceloraşi probe, comparativ cu acordul între aprecierile de la oral.

Scanned with OKEN Scanner

Unul din argumentele în favoarea probelor scrise ar fi — după părerea unora — faptul că anonimatul lor pune la adăpost pe candidat de orice parţialitate din partea examinatorului. Asemenea argument, însă, degradează însăşi onoarea examinatorului, pe care vrea s-o apere. Sînt de acord cu Piobetta, care spune: „Nu pot aproba această precauţie pe care nimic n-o justifică. Privesc pe profesori ca fiind situaţi deasupra suspiciunii şi ca neavînd a oferi publicului alte garanţii afară de acelea ce rezultă din încrederea pe care le-o oferă statul“ (65, p. 83 nota). În adevăr, asemenea precauţie, în loc de a spori prestigiul examinatorului, îl diminuează.

Nu putem uita însă că anonimatul probelor scrise înlătură alte variabile supărătoare şi deformante, care acţionează asupra sensibilităţii examinatorului: atitudinea subiectului, ţinuta, gestul, intonaţia, expresia emoţiilor, înfăţişarea fizică etc.

Anonimatul însă are şi un alt aspect negativ: unele informaţii şi exprimări ale candidatului nu pot fi verificate şi elucidate de către examinator; unele rămîn echivoce, iar altele se află sub semnul întrebării în ceea ce priveşte valoarea lor personală. Este mai greu să discernem într-o lucrare scrisă exprimarea şablon de capacitatea de reflexie a subiectului.

Un avantaj al probei scrise este identitatea temei pentru un mare număr de candidaţi, ceea ce permite o comparaţie mai justă a rezultatelor: prin aplicarea aceleiaşi probe, dificultatea devine constantă, variabilă independentă, ceea ce nu se poate realiza la un control oral, unde este mai greu de apreciat greutatea relativă a întrebărilor şi deci capacitatea relativă a candidatului. Chiar dacă tema unei probe scrise este prea grea sau prea uşoară, unitatea ei permite examinatorului să-şi dea seama din răspunsurile obţinute, din forma curbei de distribuţie, măcar în mod aproximativ, de această situaţie. Dar şi aici rămîne deschisă alternativa între dificultatea probei şi capacitatea sau nivelul grupei.

Avantajul unităţii temei însă este însoţit de dezavantajul limitelor şi al volumului mai mic în care se desfăşoară proba scrisă, în comparaţie cu amploarea mai mare

Scanned with OKEN Scanner

a ariei de chestiuni la un diagnostic oral. Este mai uşor, desigur, de făcut comparaţia între rezultatele la o singură chestiune decît la mai multe, iar concordanţa între examinatori este mai mare în aprecierea răspunsurilor la o singură probă decît la mai multe. În schimb, aria limitată de explorare a cunoştinţelor cuprinse în tema dată la lucrarea scrisă sporeşte rolul întîmplării.

La cele de mai sus se cere adăugat că, înlăturînd prin anonimatul probei scrise unele variabile, introducem altele legate de complexitatea aspectelor unei probe scrise, semnalate anterior, şi prin care se denaturează validitatea aprecierii.

Atît anonimatul lucrării scrise cît şi unitatea temei explică în mare măsură slaba corelaţie între rezultatele de la scris şi cele de la oral; probele scrise nu ne pot oferi suficiente garanţii cu privire la prevederea rezultatelor de la proba orală.

Aceste consideraţii n-ar diminua valoarea probelor scrise dacă gradul mai mare de concordanţă în aprecieri ar însemna şi un *grad superior de validitate* a aprecierilor respective. Or, validitatea aprecierii probelor scrise nu s-a dovedit de loc superioară aceleia a probelor orale.

Avantajele şi dezavantajele inerente fiecăreia din cele două forme de examen ne duc spre soluţia *îmbinării* lor. Această soluţie răspunde într-un mod mai raţional şi altei situaţii, şi anume: deosebirii tipologice dintre candidaţi. Unii se valorifică mai bine la probele scrise, alţii — la cele orale. Piobetta subliniază modul prin care o probă scrisă permite dezvăluirea unor calităţi intelectuale, pe care nu le poate oferi o probă orală. Din toate probele — spune el — disertaţia este poate aceea care permite cel mai bine nu numai să dezvăluie întinderea cunoştinţelor şi gradul de capacitate a candidatului, dar să dovedească şi caracteristicile sale personale, precum şi metoda sa de muncă. Cultura nu implică faptul ca un subiect sau altul, conţinut în programa de examen, să fie învăţat de candidat, ci contactul viu şi strîns al acestuia cu instrumentele şi metodele apte de a forma, a dezvolta personalitatea sa

Scanned with OKEN Scanner

și a o face capabilă să se bucure de valorile culturale reprezentate de această programă și, poate, într-o zi, chiar de a o spori" (65, p.33—34).

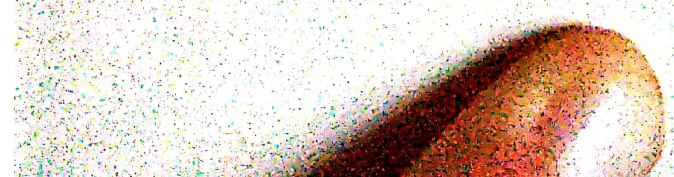
Piéron citează rezultatele unei anchete deschise de un jurnal. „Oralul este în avantajul unui băiat descurcăreț, care știe să se pună în valoare și să mascheze ignoranța sa. Scrisul favorizează elevul care știe în adevăr ceva; el permite o mai justă apreciere a cunoștințelor. Dar mă întreb dacă un examinator mai perspicace, pus în prezența unui băiat la oral, nu-și face o idee mai justă despre valoarea umană a unui candidat, despre ceea ce va putea el valora în viață" (64, p. 117).

Piéron crede că problema valorii comparative a acestor două tipuri de probe rămîne deschisă. Proba scrisă are avantajul anonimatului, „garanția imparțialității și nu a obiectivității"; acest avantaj sporește în condiția *pluralității* aprecierilor la corectarea probelor. Pluralitatea care diminuează rolul subiectivității în aprecierea probelor scrise, se poate realiza însă și la oral, prin sporirea numărului de membri din comisie.

Cercetările docimologice ne sugerează și măsura de a nu acorda valoare eliminatorie fiecăruia din aceste tipuri de probă în parte; altfel ar însemna să se dea prioritate unei probe unice dintr-un ansamblu.

Cercetările făcute de I.P.C.D. din Iași (1964) au arătat că exigența examinatorilor la proba scrisă, eliminatorie, a fost mai mare decît la oral. Se naște însă o îndoială legitimă: dacă rezultatele de la proba scrisă singure pot fi concludente spre a îndreptăți o primă selecție. Răspunsul negativ este cu atît mai hotărît cu cît s-a dovedit că între scris și oral corelația este foarte slabă și deci probabilitatea șansei de prevedere de la scris la oral este foarte mică. De altfel, acest răspuns se impune cu atît mai mult cu cît, din analiza făcută, nu se desprinde atît motivația încrederii examinatorului în concordanța între cele două aprecieri, cît aceea „de a ușura examenul oral"!

Care este concluzia care se poate trage din sumara discuție de mai sus? Cred că cea mai rațională soluție este după cum am mai spus, aceea a *îmbinării* acestor două forme de examen. Chiar Piobetta, adeptul probelor scrise,



Scanned with OKEN Scanner

susține necesitatea completării lor prin probe orale, din nevoia de a ridica „vălul anonimatului" prin „dialog, care este sufletul tuturor examenelor" (59, p. 83).

Cred că proba orală oferă mari avantaje cu privire la amploarea și nivelul de *înțelegere* a candidatului de către examinator. Întrebările suplimentare servesc de sondaj cu privire la gradul de precizie a termenilor folosiți, ceea ce nu ne poate oferi teza. Să nu uităm că sub aceiași termeni și aceleași definiții se ascund numeroase înțelesuri, care pot fi determinate numai printr-un dialog, prin arta maieutică, a conversației, a discuției. Ne limităm aici la un exemplu:

Un student, tratînd, la examenul oral de psihologie, problema raportului dintre dezvoltare și învățare, a caracterizat corect acest raport prin interdependență. Asemenea răspuns ar fi fost notat cu zece de o mașină sau de un corector de probă scrisă. La o întrebare suplimentară privind *exemplificarea* acestei idei, studentul a reprodus destul de exact istoria celor două fetițe, Amala și Kamala, crescute de o lupoaică și capturate, prima la vîrsta de aproximativ un an și jumătate, a doua la vîrsta de șapte-opt ani. Faptul de reținut este următorul: prima fetiță, în cursul scurtei sale existențe printre oameni (a murit după un an și jumătate) a învățat 50 de cuvinte, iar a doua, în nouă ani (a murit în jurul vîrstei de 16—17 ani), n-a ajuns decît la un vocabular de 40 de cuvinte. Studentul mi-a relatat exact istoria acestor două fetițe. Suplimentul de informație avea pentru mine rolul de a confirma și întări impresia de înțelegere a tezei centrale de interdependență a celor doi factori, dezvoltare și învățare. Normal ar fi fost să mă fi mulțumit cu această dovadă, notînd răspunsul cu zece. Am avut totuși impresia că ambele răspunsuri nu au relevat o legătură logică de înțelegere, n-au avut un caracter limpede de demonstrație, ci au avut caracterul unei simple *juxtapuneri*, a două asociații *reproduse din curs*. Am verificat această ipoteză prin a treia întrebare: „De ce fetița mai mare, în timp de 9 ani de viață printre oameni, a ajuns la un nivel inferior al bogăției de vocabular (40 de cuvinte), în comparație cu cealaltă, care într-un an și jumătate și-a în-

Scanned with OKEN Scanner

susit un număr mai mare de cuvinte (50)?" Nu am putut obține un răspuns care să dezvăluie ideea implicată în primul răspuns, și anume că perioada de „învățare" a fiecăreia dintre cele două fetițe nu a corespuns perioadei lor de dezvoltare, adică etapa de dezvoltare a fetiței mici era mult mai propice asimilării limbajului decît etapa de dezvoltare a fetiței mai mari. Am avut, așadar, dovada lipsei de înțelegere a esenței problemei, ceea ce *a anulat valoarea primelor două răspunsuri.*

Am dat *in extenso* exemplul pentru a demonstra cum o interogare orală, printr-un sondaj mai adînc și mai precis, poate transforma în mod radical o apreciere limitată la un singur răspuns sau chiar două, obținute la o probă scrisă sau la un test de cunoștințe.

Exemplul dat constituie o replică la o altă întrebare: examenul oral trebuie să se reducă numai la formularea celor două sau trei chestiuni din biletul de examen, examinatorului fiindu-i interzisă orice intervenție în răspunsul candidatului? Unii examinatori socotesc principiul nonintervenției ca intangibil și infailibil. Părerea noastră este că un examen oral nu este nici un monolog pur, nici un dialog în sensul platonician sau în sensul unei discuții seminariale. *Intervenția examinatorului nu este obligatorie, dar adesea este necesară.* Expunerea liberă și nestingherită a candidatului ne permite să ne dăm seama de anumite însușiri ale lui intelectuale și informaționale, dar întrebările suplimentare sînt sonde, adesea indispensabile, spre a verifica ipotezele noastre de ordin diagnostic.

Diversitatea individuală a semnificațiilor de termeni folosiți face *indispensabilă verificarea orală a candidatului.* Interpretarea termenilor folosiți de un interlocutor se aseamănă cu procesul perceptiv declanșat în fața petelor de cerneală din testul lui Rorschach. Aceiași termeni au adesea semnificații diferite, ca natură, amploare, nivel, precizie sau potențial ideativ. Sistemele sau cadrele de referințe ale informațiilor folosite sînt uneori foarte diferite; posibilitățile de sensuri sînt extrem de numeroase și se cere multă ingeniozitate pentru a le concepe pe toate. De aceea este greu de programat pentru mașină un asemenea control; examenul oral oferă avantajul de a

Scanned with OKEN Scanner

putea face la nevoie sondajul necesar. Pentru aceasta se cere, desigur, talentul unui diagnostician, stăpîn pe materie și pe arta de a determina semnificația exactă a răspunsului primit; altminteri, contactul nu este *dialog decît în aparență;* în realitate, avem *două monologuri* față-n față.

Iată de ce, în concluzie, consider că probele scrise trebuie completate cu cele orale, că diagnosticul nu poate fi desăvîrșit decît printr-un dialog concret între examinator și examinat.

S-au făcut diferite eforturi spre a se oferi cadrelor didactice diverse îndreptare care să-i ajute la verificarea și notarea probelor scrise. Care este importanța acestor îndreptare?

Dacă luăm ca exemplu lucrarea sovietică semnalată anterior, a lui Chirsanov și Cudinov, vom găsi acolo indicații amănunțite cu privire la modul de corectare a probelor scrise, clasificații de greșeli la probele de limbă și literatură (de ortografie, punctuație, stil), precum și instrucțiuni ale Ministerului Învățămîntului privind normele de apreciere la anumite obiecte de examen.

Aceste instrucțiuni determină destul de precis limitele fiecărei note, de exemplu: nota 5 (în scara de 5) se obține pentru o lucrare perfectă din punctul de vedere al conținutului, stilului și ortografiei, nota 4 se va obține pentru „o lucrare cu o cantitate neînsemnată de neajunsuri privind conținutul și stilul, cu prezența a 1—2 greșeli ortografice și 1—2 greșeli de punctuație, nota 3 se pune pentru lucrări . . .“ etc. Ne este dată o serie de modele practice, cu scopul de a reduce divergențele în notare. Nu putem totuși să ne abținem de la cîteva observații:

În primul rînd, măsurile prevăzute pot înlesni clasificația elevilor după *rang*, lăsînd însă complet deschisă problema clasificației obiective, în funcție de un barem unitar de apreciere. De unde știu autorii că nota 3, de exemplu, pusă pentru 3 greșeli de ortografie și 4 de punctuație nu reprezintă o apreciere prea severă sau prea indulgentă? Autorii lucrării nu fac nici o aluzie la aspectul *statistic* al distribuției greșelilor și la necesitatea de a folosi o unitate de măsură în sensul indicațiilor docimo-

logice. În al doilea rînd, utilitatea unor asemenea instrucțiuni diminuează pe măsură ce complexitatea probei crește. În al treilea rînd, chiar în cazul unor probe mai simple, rămîn destule șanse pentru hazard, adică pentru interpretare individuală. Ce înseamnă, de exemplu, „conținut și stil ireproșabil?" Care este semnificația precisă a „neajunsurilor neînsemnate de conținut și de stil?" Afară de aceasta, se știe foarte bine că erorile de ortografie și punctuație diferă între ele sub aspectul gravității. Ajungem pînă la sfîrșit la acel „simț diagnostic", rezultat al priceperii, experienței și intuiției psihologice, care nu poate fi prevăzut în nici un îndreptar. Nu putem totuși nega total utilitatea unor asemenea îndreptare, atît timp cît indicațiile nu sînt aplicate în mod mecanic; ele au funcția de a atrage atenția asupra numeroaselor aspecte pe care le prezintă o probă scrisă.

În scopul de a se neutraliza cît mai mult coeficienții individuali ai examinatorilor, se recomandă ca fiecare probă scrisă să fie corectată de cel puțin doi examinatori și este indicat ca, înainte de a se corecta, să se stabilească cîteva puncte comune privind aspectele pozitive și negative ale probei. De asemenea este bine ca primele cîteva lucrări să fie corectate *în comun*, spre a se stabili astfel criterii de apreciere cît mai apropiate. La unificarea finală a notelor se vor lua ca punct de reper: o lucrare din cele mai bune, una mijlocie și alta slabă. Spre a se evita „efectul halo" sau cel de „contrast", unele lucrări se vor citi și în altă ordine.

Atît pentru scris cît și pentru oral se cere să se evite împărțirea grupelor pe mai multe comisii. Cu toate că este greu de realizat practic, se impune găsirea modalității de a se lăsa *timp suficient* pentru examinarea candidaților. Graba și oboseala contribuie în mod ineluctabil la diminuarea valorii examenului.

Cred că măsurile recente ale Ministerului Învățămîntului ca în comisiile de admitere la Universitate să figureze și cadre didactice din învățămîntul mediu, profesori care cunosc mai bine nivelul de pregătire și capacitatea foștilor lor elevi, sînt bine venite. De asemenea, consultarea notelor de la bacalaureat și a aprecierilor din

Scanned with OKEN Scanner

ultimii ani de școală poate contribui la o evaluare mai justă a candidatului. Întrebările puse la probele orale trebuie elaborate cu grijă, iar la concursuri în vederea ocupării de posturi, probele trebuie să se apropie de „eșantioane de muncă".

b. *De la examenul tradițional la testele de cunoștințe și aptitudini*

O altă soluție preconizată pentru a reduce subiectivitatea este aceea a testelor, a înlocuirii examenului tradițional, oral și scris, prin teste de cunoștință. Măsura propusă, și adesea aplicată în numeroase țări, ridică încă destule obiecții și rezerve întemeiate.

Să examinăm comparativ avantajele și dezavantajele ambelor sisteme de examinare.

1) *Avantajele testelor*

a) Testele de cunoștințe, ca și probele scrise, au avantajul *anonimatului*, al înlăturării prezenței examinatorului și, implicit, a factorilor ce rezultă din contactul examinator-examinat.

b) La acest avantaj se mai adaugă unul, cel puțin la fel de important, cel al *uniformității*, aspect prin care se aseamănă cu probele scrise tradiționale și evită eteromorfismul probelor orale.

c) O altă perspectivă, deosebit de fructuoasă, pe care o deschide metoda testelor este aceea a *unui diagnostic precis și obiectiv*, prin elaborarea unității de măsură adecvată realității de măsurat. Se știe că examenul tradițional se limitează la comparația subiecților între ei, iar examinatorul nu ne poate spune mai mult decît că un candidat este mai bun sau mai slab decît altul din aceeași grupă examinată. Este vorba deci de o clasificare a indivizilor după *rang* în cadrul unui grup. Asemenea măsurare este asemănătoare cu aceea de măsurare a temperaturii cu un „termometru fără scară", cum spune Piobetta. Testele

permit elaborarea unei scări cu valoare generală, fiecare individ putînd fi măsurat prin comparaţie cu o unitate fixă, invariabilă.

În fond, ne dăm uşor seama că, pentru a ne servi de o probă, trebuie să-i cunoaştem valoarea diagnostică, să ştim ce măsoară ea şi care este cantitatea de informaţie sau capacitatea, dovedită de individul respectiv în efectuarea operaţiei impusă prin probă. Exprimîndu-ne mai simplu: pentru a cunoaşte dificultatea probei, se cere să ştim rezistenţa, capacitatea individului, şi invers! Capacitatea se dezvăluie prin răspunsul lui la probă. Numai punînd în raport una cu alta aceste două realităţi putem hotărî în alternativa: proba este uşoară sau candidatul este superior? Relaţia se obiectivează numai atunci cînd ştim cum reacţionează un individ în aceleaşi condiţii faţă de proba dată; evantaiul distribuţiei în formă de clopot ne serveşte de termen de comparaţie. Locul ocupat de individ în curba lui Gauss devine normă şi criteriu de apreciere. Dar pentru a realiza asemenea procedură de comparaţie se cere nu numai ca subiecţii supuşi examenului să fie relativ identici sub raportul condiţiilor lor de viaţă şi de pregătire cu cei luaţi ca eşantion pentru curbă, ci şi ca proba să fie identică sau cel mult similară cu aceea care a servit pentru elaborarea curbei lui Gauss.

Tocmai condiţia arătată o îndeplineşte testul şi nu-l pot îndeplini probele tradiţionale de examen, variate de la un examinator la altul şi la acelaşi examinator, de la un candidat la altul. Existenţa unei măsuri standard elaborate pe populaţia ţării întregi ne permite să apreciem grupa, clasa sau şcoala ca întreg, în comparaţie cu grupe sau instituţii similare.

Prin eliminarea subiectivităţii examinatorului, elaborarea unităţii de măsură standard ne deschide perspective deosebite, cu importante repercusiuni sociale, privind determinarea mai precisă a răspunderilor cadrelor didactice în activitatea lor instructiv-educativă, în determinarea ponderii factorilor: profesor, elev, plan de învăţămînt, programă, manual etc.

d) Al patrulea avantaj, derivat din cel anterior, priveşte *eliminarea hazardului*. Acest aspect are de asemenea

Scanned with OKEN Scanner

efecte morale deosebite. Aprecierea obiectivă ajută pe fiecare elev sau student să-și poată măsura și aprecia propriile sale forțe, ceea ce contribuie mult la dezvoltarea personalității. În plus, dispare neîncrederea în examene, în profesor, și se formează un climat mai favorabil în cadrul instituțiilor școlare.

e) În fine, aceeași tehnică statistică este folosită și în elaborarea unor probe de aptitudini, prin care se deschid perspective de natură prognostică, fapt pe care nu-l îngăduie examenul tradițional, unde prognosticul rămîne la un nivel empiric sau de „artă".

Se știe, apoi, că pregătirea pentru examenele tradiționale încurajează „dresajul" candidaților, „un veritabil dopping intelectual" (Piéron). Testele, prin numărul și varietatea lor, permit controlul unei arii întregi a programului școlar, înlăturînd aproape cu desăvîrșire hazardul legat de un număr limitat de chestiuni la probele orale tradiționale.

2) *Dezavantajele testelor*

Ne oprim aici numai asupra cîtorva din aspectele vulnerabile ale testelor.

a) În primul rînd, după cum observă P. E. Vernon, testele, referindu-se mai ales la *fapte* precise, nu pot atinge capacitatea de organizare a cunoștințelor, aplicația acestora, originalitatea și bunul simț al candidatului.

În același sens se pronunță și Piobetta. „Ne întrebăm — spune el — dacă această metodă n-o extindem în mod nelegitim, din momentul cînd voim s-o aplicăm la inteligență ca facultate de creație și invenție" (65, p. 29). Testele — după părerea lui Piobetta — „pun în mișcare mai mult automatismele decît reflexia și fac apel mai ales la memorie, cronologie, înmagazinare a vocabularului, titlurilor și formulelor" (65, p. 31). Testele — după părerea lui — nu pot măsura valori nemăsurabile și nici nu pot mecaniza aprecierea unor cunoștințe relative și vii. Unii profesori se pronunță împotriva acestor metode ca fiind „antipedagogice".

b) Prima caracterizare atrage pe a doua: încurajarea metodelor deficitare de învățare, printre care Vernon enumeră prepararea superficială și rapidă a examenelor, di-

Scanned with OKEN Scanner

minuarea efortului de gîndire asupra semnificației *generale* a subiectului studiat și neglijarea deprinderii de a formula în scris cunoștințele. Mai mult decît atît: testele de cunoștințe, ca și cele de aptitudini, devin repede cunoscute și atunci începe preparația pentru examene prin învățarea mecanică a răspunsurilor, adică fenomenul similar cu așa-zisa „pregătire" pentru examenele de bacalaureat, după cărțile care vin „în ajutorul" candidaților. „Este greu — spune Piéron — de a găsi un test pentru care să nu existe pregătire. Marele pericol este de a se pregăti pentru teste" (64, p. 32).

„Pregătirea" pentru testele de inteligență a contribuit la ridicarea fictivă a nivelului acestei aptitudini generale. Copiii cărora li s-au aplicat testele lui Binet au atins un coeficient propriu geniului. Astfel se falsifică rezultatele.

c) O altă obiecție privește chiar testele „cu alegere multiplă complexă", care oferă posibilități de comparație, stimulînd gîndirea, judecata. Vernon se întreabă, dacă și asemenea teste elimină subiectivitatea. Subiectivitatea examinatorului se introduce, după părerea lui, chiar în momentul *formulării* chestiunilor. Fiecare examinator va avea o opinie diferită de a celorlalți cu privire la cîmpul de cunoștințe pe care trebuie să-l aibă studentul, capacitatea și aptitudinile acestuia. Așa se explică faptul de ce corelația între aceste teste nu întrece pe aceea care se obține la probele scrise.

d) Cu toate că notarea testelor cere mai puțin timp decît a probelor scrise și orale, elaborarea lor impune o muncă foarte îndelungată. Ea necesită o bogată experiență asupra subiectului tratat și remarcabile aptitudini. „Eu cred — spune Vernon — că timpul total de efort calificat pentru metodele obiective de examen este mult mai mare, mai ales cînd numărul de candidați nu este prea ridicat, să spunem de cîteva sute. Cînd mai multe mii de studenți sînt supuși la același examen, sînt de acord că examenul obiectiv este mai economic". „În universitățile europene, numărul de studenți avansați este de obicei mic". „În aceste condiții, nu avem motive de a întreprinde o elaborare dificilă de teste obiective" (89, p. 206).

Scanned with OKEN Scanner

e) În ceea ce privește testele ca mijloc de a măsura anumite aptitudini, Vernon este de părere că, deși corelațiile între teste din materii diferite (ca: științele sociale, științele naturale, literatura) și alte materii ne dau corelații destul de mari (0,755), ele pun în evidență cel mult o aptitudine generală și mai ales adaptarea cunoștințelor și aptitudinilor studentului la acest mod specific de a pune întrebări. Studentul se familiarizează cu acest tip de examen, se deprinde să rezolve asemenea teste, dobîndește abilitatea de a ghici răspunsul corect din indicii introduși involuntar în chestiunile date, cîștigînd și facilitatea de a ghici ce vrea examinatorul. Ținînd seama de rolul important al gradului de familiarizare cu aceste teste, rezultatele pe care ni le oferă ele nu ne pot servi de prognostic valabil al succeselor școlare în diferite domenii și nici al unor aptitudini speciale.

f) Printre dezavantajele testelor, Piobetta citează și facilitatea fraudei. Acest risc, fiind mai mult în funcție de condițiile externe, poate fi înlăturat.

De ce natură pot fi concluziile pe care ni le impune comaparația făcută între aspectele pozitive și cele negative ale testelor de cunoștințe?

Sîntem și noi de părere că asemenea probe, cel puțin în actualele condiții sociale, școlare, științifice și tehnice, *nu pot înlocui* examenele tradiționale. Piobetta spune, cu drept cuvînt, că problema evaluării probelor, ca și alte probleme puse de existența examenelor și concursurilor „nu pot fi rezolvate printr-un sistem de măsuri matematice" (65, p. 80).

Testele pot, totuși, *completa* probele tradiționale, în anumite condiții: cînd numărul de candidați este foarte mare și, mai ales, cînd controlul cunoștințelor se referă la anumite *fapte* simple și directe, cînd anumite informații sînt absolut necesare pentru pregătirea profesională a candidatului sau exercitarea unei anumite profesiuni. Este deci vorba mai mult de un inventar de informații decît de anumite capacități și aptitudini.

În fond, noi trebuie să dăm elevilor mai multe indicații cu privire la aflarea surselor de informație și capacitatea de a le prelucra decît la depozitarea excesivă a aces-

Scanned with OKEN Scanner

tor informații în memoria elevului. Piéron relatează o metodă interesantă a unui profesor, care, la examen (scris și oral), permite elevilor folosirea nu numai a dicționarelor, dar și a caietelor de notițe (luate la curs sau din lecțiile elevilor). Se înțelege că întrebările profesorului nu repetau problemele cursului, ci se refereau numai la elementele cunoscute elevilor, urmînd ca răspunsurile să rezulte din noua structurare a cunoștințelor. Profesorul se felicita de rezultatele obținute, efectuînd astfel nu numai controlul „cunoștințelor", ci, în același timp, și al priceperii, puterii de asimilare, organizare și aplicare a acestora. Metoda folosită este demnă de a constitui un obiect de meditație pentru mulți profesori!

Se înțelege că toate criticile aduse testelor de aptitudini nu împiedică elaborarea și aplicarea lor și a tuturor probelor sub forma de probleme menite să suscite o gîndire personală, originală.

Dar a renunța la teste înseamnă a renunța la norma docimologică, la probe standardizate, la unitatea de măsură standard pe țară. În lipsa acestei unități de măsură totuși, examinatorul, atunci cînd are un mare număr de candidați, va elabora o curbă de distribuție a rezultatelor, ca să-și poată da seama de regularitatea distribuției notelor, amploarea și centrarea acestora. În funcție de această curbă se vor putea revizui notele fiecărui examinator din comisie, se vor armoniza scările de notare ale acestora.

Ceea ce garantează obiectivarea aprecierilor în cadrul examenelor tradiționale poate fi redus la doi factori: 1) identitatea planurilor, programelor și metodelor de învățămînt și 2) relativa omogenitate a populației școlare în toată țara. Dacă în regimurile din trecut inegalitățile de ordin social și economic au creat ierarhii între școli și deosebiri în pregătirea tinerei generații, iar prin aceasta s-a ajuns la deosebiri de criterii în aprecieri la examene și concursuri, astăzi egalizarea condițiilor sociale și economice îndepărtează importanta variabilă a deosebirilor în punctul de plecare. Avem deci probe relativ similare și grupe de examen relativ omogene. Aceasta înseamnă un lucru foarte important: o curbă de distribuție efectuată la o școală din București nu poate fi prea deosebită de curba

Scanned with OKEN Scanner

de la o școală cu același profil și grad din Brașov, Cluj, Oradea, Iași. Cercetările docimologice nu pot neglija existența acestui factor social în căutarea remediilor pe cale tehnică și statistică.

Nu putem pierde din vedere gradul de selecție a grupei respective, treptele de selecție și de filtrare a capacității candidaților, nivelul și exigența examenului. Nu este admisibil ca la un concurs de admitere la universitate să găsim lucrări la nivelul mediei clasei a IV-a sau a V-a de școală de cultură generală.

Ținem, totuși, să observăm că distribuția statistică limitată la un grup restrîns lasă deschisă problema deciziei între dificultatea probei și pregătirea candidatului, între severitatea examinatorului și capacitatea examinatului.

În concluzie, putem adopta soluția unui examen mixt cu probe orale și scrise, completate, în anumite cazuri, cu teste de cunoștințe și de aptitudini. În fond, fiecare profesor își poate alcătui un *inventar de informații* minime și esențiale referitoare la *întreaga* materie din curs, un număr de întrebări clare și concise ce urmează a fi adresate *întregii* clase sau grupe. Un asemenea control final, care n-ar dura mai mult de două sau trei ore, ne-ar putea informa într-o mare măsură asupra *bagajului de cunoștințe* ale elevului sau studentului.

În ceea ce privește ponderea acestor forme de examen, se înțelege că în actualele condiții rămîn primele două forme tradiționale de examen, (oral și scris), însă între ele este greu de adoptat o preferință. Unii specialiști înclină spre diagnosticul pe baza probelor scrise. „Sînt totdeauna impresionat — spune Vernon — de faptul că cel mai bun test pentru un student de universitate este disertația sau teza redactată de el singur“ (89, p. 210).

Alți docimologi, ca Piobetta, sînt mai mult în favoarea probelor *orale*, a dialogului între examinator și examinat; mijloacele de obiectivare se deplasează în acest caz din exterior spre interior, de la probă spre personalitatea examinatorului. Obiectivitatea aprecierii devine o funcție a prismei, a conștiinței prin care se refractă întreaga personalitate a celui examinat.

Scanned with OKEN Scanner

Nu se poate face abstracție și de *nivelul* probei, a concursului. Cînd este vorba, de exemplu, de un examen de doctorat, este hotărîtoare *lucrarea* elaborată, iar proba orală nu poate avea decît sensul unei *discuții*.

c. *De la teste de aptitudini la diagnosticul întregii personalități*

Numeroși docimologi propun, pentru stabilirea unui prognostic și deci pentru o apreciere mai amplă și mai judicioasă a unui rezultat de la examen, să se introducă teste de aptitudini. Acestea pot fi teste speciale sau de inteligență, ca aptitudine generală.

Frederick B. Davis a făcut o comunicare interesantă la simpozionul Congresului internațional de psihologie din Ljubljana (1964) asupra decalajului între cunoștințe și aptitudini la elevi. S-a constatat existența unui decalaj între rezultatele testelor de cunoștințe și ale testelor de aptitudine de a învăța la anumite obiecte de studiu. Acest decalaj arată superioritatea fie a unuia, fie a celuilalt test; unii elevi apar cu aptitudini speciale superioare învățăturii dobîndite, fie inferioare acesteia din urmă.

Autorul explică acest decalaj prin faptul că, dacă în domeniul testelor de cunoștințe s-au putut face clasificări pe baza unităților standardizate de măsuri, „în măsurarea aptitudinilor de a studia într-o disciplină dată, noi nu putem obține, din nefericire, decît aproximații grosolane. Multe teste, propunîndu-și să măsoare aptitudinea de a învăța, nu se disting de loc de alte teste care își propuneau, în aceeași disciplină, să măsoare cunoștințele“ (23 p. 217).

Nu mai revenim asupra obiecțiilor aduse testelor. Aici vom releva alte aspecte critice.

Mai întîi, cred că, dacă există o deosebire între cunoștințe și aptitudini, această distincție este aproape imposibil de surprins în realitate, decît doar în cazuri extreme, cînd la un pol avem o simplă înregistrare de fapte izolate, de o semnificație cu totul redusă, iar la polul opus, idei generale și principii de anvergură maximă și de nive-

Scanned with OKEN Scanner

lul cel mai ridicat. Voim să subliniem că orice cunoștință, oricît de elementară ar fi ea, implică un grad de înțelegere și de aptitudine, după cum orice aptitudine, oricît de generală ar fi ea, se manifestă *în* și *prin* anumit conținut *informațional*. Deosebirile devin marcante numai atunci cînd probele diferă prea mult între ele sub raportul generalității și al nivelului de abstracțiune. Cu alte cuvinte, atunci cînd avem nevoie să stabilim un inventar informațional, de detaliu, testele de cunoștințe ne pot fi foarte utile; atunci, însă, cînd este vorba de cunoștințe complexe, care implică interpretări vaste, noi ne putem lipsi de asemenea probe, după cum ne putem dispensa și de teste de aptitudini sau de inteligență. Și unele, și altele vin în ajutorul, îndeosebi, al unui examinator lipsit de aptitudinea de a examina.

A doua observație pe care o credem importantă este aceea că testele de cunoștințe și de aptitudini nu sînt suficiente pentru a ne oferi datele necesare unui bun diagnostic și prognostic.

Experiența didactică ne dovedește că, uneori, chiar rezultatele cîștigate prin memorizare mecanică corelează cu succesele viitoare ale elevilor, după cum, invers, dovezile de inteligență (înțelegere, spirit critic și inventiv) sînt uneori înșelătoare, cînd pe ele întemeiem un prognostic. De ce? Răspunsul, cred, ni-l sugerează faptul că asemenea date *nu sînt suficiente* pentru un diagnostic sau prognostic obiectiv și corect. În spatele unor cunoștințe sărace ca amploare și nivel de semnificație se ascunde uneori o putere de voință promițătoare, după cum o aptitudine remarcabilă de comprehensiune sau creativitate nu este susținută de o forță sau motivație mobilizatoare și propulsivă de realizare.

Iată de ce desăvîrșirea unui diagnostic trebuie să surprindă semnificația rezultatului în cadrul întreg al personalității celui examinat și să vadă dincolo de înregistrarea brută a unei informații și chiar dincolo de aspectul pur intelectual al unei prestații școlare. „Reușita unui elev — spune cu drept cuvînt psihologul belgian Yvon Libert — nu depinde numai de inteligența sa în gene-

Scanned with OKEN Scanner

ral sau de aptitudinile sale particulare; ea decurge dintr-un număr impresionant de factori personali și de mediu: caracter, afectivitate, sănătate, mediu familial, mediu social, colegi etc." (39, p. 504).

În același sens se pronunță și psihologul italian Vasco Pisani: „Aptitudinile specifice — spune el — nu au o funcție determinantă în evaluarea școlară și este foarte periculos de a se baza pe valorile factorilor de aptitudine, obținute prin mijloace psiho-tehnice, pentru prognosticul succeselor în studii (exprimate numai prin notele obținute); acest succes este condiționat probabil de alte elemente psihologice generale, ca memoria și atenția și, sigur, de aspectele caracterului care, în această cercetare, au fost cu totul și intenționat ignorate" (66, p. 506). Fără a diminua importanța testelor de aptitudini privind activitatea profesională, autorul este de părere că „ele trebuie să fie totdeauna unite cu trăsăturile de caracter" (*ibid.*).

Problema prognosticului este destul de dificilă. În genere, se poate spune că orice rezultat obținut la o probă este o premisă că *în aceleași condiții* vom obține și *în viitor* pe același rezultat. Știind că reacția (conduita) este o funcție de personalitate și de ambianță sau mediu — $R=f(P\times M)$ — asemenea previziune se bazează pe constanța atît a personalității cît și a situației. Un bun prognostic cere deci în primul rînd, cunoașterea cît mai adîncă a personalității subiectului. Rămîne, totuși, un cîmp deschis pentru probabilități privind *situația*. „Un aviz consultativ fără o asemenea cunoaștere se pronunță în vid" — spune cu drept cuvînt Robert Heisz (34 a, p. 979). Cum nu putem avea certitudinea împrejurărilor din viitor, înseamnă că un prognostic nu poate fi decît mai mult sau mai puțin *probabil*. Încertitudinea privind viitorul creează deci limite serioase unui prognostic psihologic, limite care se reduc, însă, pe măsura creșterii în pondere a factorului „caracter". Acest factor ne face să credem că, „oricare ar fi împrejurările, conduita persoanei nu se va abate de la cutare normă".

Nevoia de a lărgi sfera de diagnostic se impune și din alte considerații. Se știe că între creativitate și nivel înalt de inteligență nu există o corelație perfectă. Spiritul crea-

Scanned with OKEN Scanner

tor presupune cel puțin o inteligență medie, dar o inteligență chiar superioară nu este o garanție a creativității. Spiritul creator deci implică existența unor factori dincolo de inteligență, cum ar fi, probabil, pasiunea, perseverența, adică existența unor dominante ale personalității care sporesc șansele rezolvării de probleme, ale găsirii unor soluții noi, originale, în știință și tehnică.

d. *Probele practice*

În privința probelor practice, a naturii și importanței lor, nu există controverse. Trebuie, totuși, să semnalăm cîteva aspecte diferențiale între aceste probe și grupa probelor scrise și orale. Se cere subliniat faptul că probele practice „fac apel la capacități foarte diferite de cele ale științei pur verbale" (64, p. 118). Se știe că verificarea unei cunoștințe prin aplicațiile ei reprezintă cea mai bună dovadă a înțelegerii și adesea a capacității de inventivitate a elevului sau studentului. Valoarea acestor probe este cu atît mai mare cu cît ele nu se referă la o simplă mînuire tehnică a unor aparate sau la aplicarea mecanică a unor formule învățate. Este, însă, surprinzătoare observația lui Piéron că cercetările efectuate arată o proporție slabă de respinși din cauza probelor practice.

La concursuri cu caracter profesional, proba practică este decisivă, așa cum, de exemplu, este cazul pentru soliștii vocali sau instrumentiști, pentru actori sau profesori etc.

S. Marcus și G. Neacșu, în studiul lor *Observații asupra posibilităților de evaluare a aptitudinilor scenice* (comunicare din 1966), observă că „procedeele de dezvăluire a aptitudinilor scenice nu pot cantifica și nu pot surprinde nivelul diferiților indicatori ai talentului, rigurozitatea fiind înlocuită cu subiectivitatea examinatorilor." Urmărind un grup de 40 de studenți de la Institutul de artă teatrală și cinematografică „I. L. Caragiale" din București, în cursul unui an, de la examenul de admitere și pînă la examenele de fine de an, ei au observat o constanță în aprecieri numai în 40% din cazuri (s-au menținut pe locul inițial), iar în 60% din cazuri ei au semna-

Scanned with OKEN Scanner

lat nepotriviri: o grupă de studenţi aflată la admitere pe primele locuri a ajuns la finele anului pe ultimul loc sau, invers, o grupă de studenţi a progresat în cursul anului. Concluzia scoate în relief incertitudinea în exactitatea selecţiei.

Apropierea şcolii de viaţă trebuie să acorde mai multă greutate aplicaţiilor şi probelor practice la toate obiectele de învăţămînt şi mai ales în şcolile cu profil profesional. Vernon vorbeşte despre apropierea probelor de examen de „eşantioanele de muncă" („work samples"). Aşa cum în medicină diagnosticul clinic trebuie să fie decisiv, tot aşa trebuie să se dea mai multă importanţă aplicaţiilor tehnice ale unui inginer sau lecţiilor practice ale viitorului profesor.

Cînd este vorba de posturi, „trebuie apreciate — spune Piéron — capacităţile efective, iar metoda cea mai sigură este de a pune candidaţii înşişi să execute aceste funcţiuni şi să-i judecăm în acest exerciţiu" (64, p. 92). Aici vedem rolul important al stagiului şi al practicii în producţie.

Probele trebuie să corespundă capacităţilor *esenţiale*. „Ce s-ar întîmpla dacă la un examen pentru un post de telefonistă — se întreabă Piéron — am pune greutatea pe proba de ortografie?" Acelaşi psiholog citează „unul din cele mai absurde concursuri", acela de intern al spitalelor din Paris, concurs care constă într-o *probă scrisă*, într-un timp scurt, din anatomie şi alta la patologie, chestiunile fiind trase la sorţi. „Pregătirea este abrutizantă, candidaţii învaţă pe dinafară răspunsurile prestabilite". „Succesul depinde de preparaţie, de memorie, de un efort enorm şi de şansă în tragerea biletelor; nu este vorba de inteligenţă, capacitate sau aptitudine profesională" — încheie Piéron (64, p. 93).

4. DIALOGUL EXAMINATOR-EXAMINAT

a. *Personalitatea examinatorului*

Dacă încercările de a elimina factorul examinator dau greş şi se izbesc de obstacole — deocamdată greu de în-

Scanned with OKEN Scanner

vins —, rămîne să ne îndreptăm atenţia asupra examinatorului, încercînd să reducem la minimum posibil subiectivitatea acestuia, adică să-l despuiem la maximum de ceea ce este individual, particular, creînd din el o personalitate cît mai obiectivă.

Aşa cum am arătat în capitolul anterior, deosebim *însuşiri* structurale ale personalităţii examinatorului, *trăsături* mai greu de modificat, şi *reacţii* sau *atitudini*, stări sau conduite, care apar în anumite condiţii şi care pot fi îndepărtate, fie prin suprimarea sau modificarea condiţiilor, fie prin puterea de autocontrol a examinatorului.

Se poate însă pune întrebarea dacă există vreo deosebire între personalitatea *profesorului* şi aceea a *examinatorului*, iar dacă există, în ce constă ea.

Iată ce spune Piobetta în această privinţă: „Arta de a examina comportă calităţi foarte diferite de acelea pe care le necesită arta de a preda. Poţi să fii un excelent profesor, fără a fi prin aceasta un bun examinator şi nu este aici loc pentru supărare, aşa cum nu te superi dacă nu eşti un bun muzician“ (65, p. 74). „Nu oricine este apt să examineze — spune şi I. M. Nestor — cu tot gradul înalt de erudiţie“ (55, p. 119).

Să examinăm puţin teza deosebirii dintre profesor şi examinator. Literatura pedagogică este destul de bogată în descrierea tipurilor de profesor şi a trăsăturilor unui profesor ideal. Este adevărat că însuşirile semnalate ca esenţiale, dominante, pot fi împărţite în două grupe: una a aptitudinilor referitoare la predare, cu finalitate instructivă, alta — cu finalitate educativă. Primele constituie ceea ce se cheamă *măiestrie didactică*, iar celelalte se pot grupa sub denumirea generală de *tact pedagogic* şi *iubire pedagogică*. În grupa întîi intră, de pildă, aptitudinea de a face accesibilă materia (aprecierea greutăţii, pregătirea materialului, predare pricepută), limbaj concret, plastic, convingător, spirit de observaţie, spirit creator în muncă, legarea cunoştinţelor de viaţă ş.a. Din grupa a doua notăm: influenţa pedagogică asupra copilului, interes şi dragoste pedagogică pentru copii, aptitudinea de a organiza un colectiv, exigenţă pedagogică. Dragostea de profesiune a profesorului este indisolubil legată de dragos-

Scanned with OKEN Scanner

tea pentru copii, pentru tineret. „Nu este destul să lucrezi cu metodă — spune Piobetta —, trebuie, de asemenea, și mai ales să lucrezi cu dragoste. Iubirea produce și întreține vivacitatea, ardoarea, bucuria, claritatea, tenacitatea, încrederea în sine, care conduc spre succes". „Nu trebuie să punem pe candidat în situația unui eșec inevitabil". „De la începutul studiilor, trebuie să efectuăm primii pași atît de perfect ca orice efort să fie încoronat de succes și să facă să se nască, cu satisfacția dificultăților învinse, pasiunea de a învinge altele" (65, p. 49—50).

Nu este cazul să adîncim analiza psihologică a dragostei de copii, cu atîtea forme, printre care unele sînt incompatibile cu formarea personalității morale a individului. De aceea se vorbește de o *dragoste pedagogică*.

În fond, în enumerarea calităților pe care trebuie să le posede un profesor, pe lîngă cunoștințele de specialitate, se pot număra *toate* însușirile de natură intelectuală și morală, ale personalității. Și este firesc să fie așa, ținînd seama de faptul că un profesor este și educator, iar influența sa educativă nu se exercită atît prin mijlocirea vorbelor, sfaturilor și informațiilor, cît prin crearea condițiilor favorizante formării unei personalități și înainte de toate *prin exemplul propriei sale personalități*.

Dacă ne limităm la enumerarea calităților semnalate de pedagogul René Hubert, vom cita, afară de calitățile fizice, pe cele intelectuale, ca: bunul simț, și intuiția psihologică, ordinea și claritatea, spiritul metodic și ordonat, apoi, dintre calitățile morale: probitatea, obiectivitatea, generozitatea, stăpînirea de sine, capacitatea de critică, modestia, buna dispoziție. Ca dominante ale vocației pedagogice, Hubert citează iubirea de copil, simțul valorilor și simțul misiunii (36, p. 622—647).

Părerea noastră este că orice inventar de calități pedagogice ale profesorului poate lăsa loc pentru *et caetera*. Problema care ne interesează aici este, repetăm, a calităților *esențiale* ale profesorului și dacă ele implică sau nu pe acelea de examinator.

Este de la sine înțeles că un profesor trebuie să posede arta de a preda, de a transmite cunoștințele sale de specialitate elevilor, măiestria didactică. Arta de a în-

Scanned with OKEN Scanner

strui este indisolubil legată de aceea de a educa. Ambele aspecte presupun contact între profesor şi elev sau student. Eroarea care se face uneori este de a izola acest cuplu instructiv-educativ, de a nu vedea unitatea dintre profesor şi student, educator şi grupa de copii sau tineri.

Plecînd de la această realitate fundamentală de psihologie socială, ne putem orienta şi mai bine printre numeroasele tipuri de profesori descrişi de psihologi. Sîntem de acord cu poziţia lui Max Marchand, care distinge, în loc de tipuri de personalităţi, tipuri de *cupluri educative:* în funcţie de elevi, de mediul social al acestora şi de evoluţia pedagogică a profesorului. El deosebeşte: *a*) tipul amorf, egoist şi indiferent, care ignorează viaţa intimă a elevului, *b*) tipul egocentric, care dă naştere la tensiuni şi conflicte între el şi elevi şi *c*) tipul care stabileşte contact cu elevul, legături de camaraderie, amiciţie, abnegaţie şi renunţare „sub semnul schimbului" afectiv şi intelectual cu elevul. „Aptitudinea de a se deschide în faţa elevului" este dominanta personalităţii unui adevărat profesor (41, p. 111).

Egocentrismul este principala trăsătură *negativă,* care constituie o *contraindicaţie* pentru profesiunea de profesor. Profesorul adevărat nu tinde să se afirme, să domine, să-şi satisfacă „complexele", să fie iubit şi nici nu are inclinaţia de a se „dilata", de a-şi da importanţă; nici acei care iubesc pe copii nu sînt ireproşabili, fiindcă „există atîtea moduri de a iubi şi de «a iubi rău» pe un copil" (41, p. 11). Unii educatori „se iubesc" prin copii; copiii devin pentru ei prilej de a obţine satisfacţii personale. Mai sînt educatori care se proiectează în copii, iubind pe aceia care seamănă cu ceea ce au fost ei înşişi sau care întrupează imaginea pe care ar fi dorit-o ei s-o personifice, şi atunci modelează copiii după imaginea iluziilor lor pierdute.

Instrucţia şi educaţia deci presupun — după părerea lui Marchand — două forţe: una care dă şi alta care primeşte; ele formează un *cuplu indivizibil.* Întrebarea rămîne dacă profesorul descris mai sus este şi un bun examinator.

Scanned with OKEN Scanner

Mai întîi, nu există profesor care să nu aibă obligația de a controla și aprecia cunoștințele elevului; deci, activitatea de examinator intră în obligațiile *oricărui* profesor. Întrebarea stăruie, totuși, în sensul: poate cineva întruni toate calitățile unui bun profesor, poate poseda prin excelență măiestria didactică, rămînînd un examinator nepriceput? Pentru a răspunde la această întrebare, să analizăm puțin calitatea de măiestrie didactică.

Arta de a preda nu implică numai stăpînirea cunoștințelor, o bună sistematizare a acestora, claritate și plasticitate a expunerii, alimentate de vioiciune și pasiune științifică; ea presupune și aptitudine deosebită de a se *transpune* în situația ascultătorului, a elevului sau studentului; ea este în ultimă instanță un *dialog*. O lecție sau o prelegere reușită nu pot fi apreciate izolat, ci în funcție de gradul de informație și de capacitatea de înțelegere a auditorului. Aceasta presupune că profesorul cunoaște ceea ce *știe* și *nu știe*, ceea ce *interesează* sau *nu interesează* pe elev sau student. Fără asemenea informații nu este posibil actul de asimilare de către un elev a noilor cunoștințe predate de profesor.

Profesorul Gonobolin a făcut o interesantă anchetă printre profesori pentru a determina măsura în care aceștia cunosc ceea ce știu elevii lor, aptitudinea profesorului de a se situa pe punctul de vedere al elevului, „de a vedea materia de învățat cu ochii elevului". În acest scop a pus elevilor o serie de întrebări; a înregistrat răspunsurile lor, cerînd apoi profesorilor să spună care ar fi răspunsul pe care-l așteaptă ei de la elev la întrebările puse. A fost vorba, desigur, de clase mai mici și de subiecte mai simple, pe care le conțineau întrebările. Răspunsurile profesorilor au fost confruntate cu ale elevilor. Au fost profesori care au prevăzut cu destulă precizie (pînă la 88,5%) răspunsurile elevilor lor; la alții prognosticul a fost destul de slab (de exemplu, 46,1%). S-a constatat că gradul cel mai mare de concordanță între răspunsurile profesorilor și acelea ale elevilor corela în mod pozitiv cu superioritatea calitativă, profesională, a profesorului; *cu cît profesorul era mai bun, cu atît își dădea seama mai bine ce*

Scanned with OKEN Scanner

știe și cum știe elevul. „Aptitudinea pedagogului — spune Gonobolin — de a prevedea corect răspunsurile elevilor la întrebările privind materialul ce se învăța, ca și acel ce nu se învăța în școală, apare ca unul din indicii aptitudinii lui pedagogice" (31, p. 248).

Iată o însușire opusă egocentrismului; o calitate indispensabilă unui bun examinator, *o calitate necesară, nu însă suficientă*. Poți să-ți dai bine seama de ceea ce știe elevul și *să nu fii în stare să-i apreciezi just răspunsul*.

Un bun profesor poate poseda și arta de a interoga, dar nici aceasta nu corelează cu arta de a nota. Un profesor cu aptitudini și experiență didactică știe să facă deosebirea între o întrebare de control și una formulată cu scop de descoperire, de cunoaștere a posibilităților de aplicație sau de asimilare a cunoștințelor. În felul acesta, o probă bine elaborată poate dezvălui reacții de care avem nevoie, așa după cum percuția sau auscultarea medicului atent și priceput poate duce la constatarea faptului, a simptomului, și prin aceasta la formularea unui just diagnostic. Este nevoie însă ca medicul să-și dea seama de gravitatea bolii, iar examinatorul *să poată aprecia valoarea răspunsului*. Pentru această ultimă operație se cer informații suplimentare, un efort în plus, o verigă terminală, care să încheie ciclul dialogului examinator-examinat.

Această ultimă verigă creează deosebirea dintre profesor și examinator. Calitatea de a te transpune în altul, de a înțelege pe altul, adoptîndu-i (sau respingîndu-i) punctul de vedere, nu înseamnă implicit și calitatea de a fi apt să-l așezi în mod corect, adică *obiectiv*, într-o scară obiectivă și impersonală de valori. Pentru aceasta se mai cere o anumită stabilitate emoțională, un anumit echilibru psihic, un foarte redus coeficient de subiectivitate și, mai ales, *informație* și *formație* profesională de *examinator*. Informația constă în cunoașterea condițiilor unei juste examinări și a întregii dinamici a unui examen, adică a noțiunilor de docimologie.

Se pune problema dacă acordul dintre notarea profesorului și aprecierea candidatului n-ar putea servi drept criteriu al obiectivității și justeții examenului și ca indice

știe și cum știe elevul. „Aptitudinea pedagogului — spune Gonobolin — de a prevedea corect răspunsurile elevilor la întrebările privind materialul ce se învăța, ca și acel ce nu se învăța în școală, apare ca unul din indicii aptitudinii lui pedagogice“ (31, p. 248).

Iată o însușire opusă egocentrismului; o calitate indispensabilă unui bun examinator, *o calitate necesară, nu însă suficientă*. Poți să-ți dai bine seama de ceea ce știe elevul și *să nu fii în stare să-i apreciezi just răspunsul*.

Un bun profesor poate poseda și arta de a interoga, dar nici aceasta nu corelează cu arta de a nota. Un profesor cu aptitudini și experiență didactică știe să facă deosebirea între o întrebare de control și una formulată cu scop de descoperire, de cunoaștere a posibilităților de aplicație sau de asimilare a cunoștințelor. În felul acesta, o probă bine elaborată poate dezvălui reacții de care avem nevoie, așa după cum percuția sau auscultarea medicului atent și priceput poate duce la constatarea faptului, a simptomului, și prin aceasta la formularea unui just diagnostic. Este nevoie însă ca medicul să-și dea seama de gravitatea bolii, iar examinatorul *să poată aprecia valoarea răspunsului*. Pentru această ultimă operație se cer informații suplimentare, un efort în plus, o verigă terminală, care să încheie ciclul dialogului examinator-examinat.

Această ultimă verigă creează deosebirea dintre profesor și examinator. Calitatea de a te transpune în altul, de a înțelege pe altul, adoptîndu-i (sau respingîndu-i) punctul de vedere, nu înseamnă implicit și calitatea de a fi apt să-l așezi în mod corect, adică *obiectiv*, într-o scară obiectivă și impersonală de valori. Pentru aceasta se mai cere o anumită stabilitate emoțională, un anumit echilibru psihic, un foarte redus coeficient de subiectivitate și, mai ales, *informație* și *formație* profesională de *examinator*. Informația constă în cunoașterea condițiilor unei juste examinări și a întregii dinamici a unui examen, adică a noțiunilor de docimologie.

Se pune problema dacă acordul dintre notarea profesorului și aprecierea candidatului n-ar putea servi drept criteriu al obiectivității și justeții examenului și ca indice

al *aptitudinii de examinator*. Profesorul de Castro a făcut o interesantă anchetă privind relaţia între notele de examen date de profesor şi acelea date de studenţi, fără ca aceştia să cunoască nota examinatorului. Ancheta a avut 3 aspecte: *a*) o cercetare *retrospectivă* (studentul îşi pune nota *după* examen, fără a cunoaşte judecata profesorului), *b*) cercetare *prospectivă* (studentul îşi pune nota, pe care crede că o merită, *înainte* de examen) şi *c*) ancheta „cu trei judecăţi": diferenţa între judecata studentului înainte şi după examen şi diferenţa între aceste două judecăţi şi notarea profesorului.

Rezultatele arată că, în general, notele profesorului şi ale studenţilor sînt foarte apropiate, corelaţiile fiind superioare mai ales în ancheta *retrospectivă*. Concordanţa este cu atît mai mare cu cît pregătirea studentului este mai bună, cu cît inteligenţa sa este de grad mai înalt şi cu cît capacitatea introspectivă şi abilitatea lui în relaţiile sociale sînt mai remarcabile.

Ceea ce este mai important în discuţia amicală între profesor şi elev sau student cu privire la notă, afară de rolul de a servi într-o măsură de criteriu al obiectivităţii, este *rolul educativ* al discuţiei, care creează, între profesor şi elev sau student, un „climat amical". Această „înţelegere favorabilă reciprocă cu profesorul", „înlăturînd caracterul de «conflict» între examinator şi examinat, suscită acestuia din urmă senzaţia de a fi fost tratat just cînd constată că notele exprimate sînt aproape egale" (16, p. 261). Se înţelege că, dincolo de crearea unui „climat amical", asemenea măsură contribuie la obiectivarea judecăţii nu numai a elevului sau studentului, ci şi a profesorului: se naşte un proces de osmoză între conştiinţa de alţii şi conştiinţa de sine.

În concluzie, se poate afirma că cineva care nu este un bun profesor *nu poate fi* şi bun examinator, întrucît contraindicaţiile sînt de ordin mai ales *structural*. Un bun profesor însă *poate* şi *trebuie* să fie şi un bun examinator; *trebuie*, fiindcă aprecierea obiectivă a cunoştinţelor intră în obligaţiile sale de profesor şi educator, şi *poate* deveni, fiindcă dobîndirea acestei calităţi este în funcţie mai ales de *informaţie* şi *experienţă;* nefiind structurală, această

Scanned with OKEN Scanner

calitate se poate forma prin efort de voință, răbdare, autocontrol, exercițiu și deprindere; efort, prin excelență, de a depăși limitele subiectivității.

Examinatorul nu trebuie să uite că neîncrederea candidatului în examen, emoțiile lui nu se datoresc numai lipsei de încredere în propriile sale forțe și cunoștințe, ci și neîncrederii în obiectivitatea examinatorului. De aici rezultă marea răspundere a examinatorului față de societate.

Această răspundere față de societate, rolul social al profesorului, impune necesitatea unor cercetări nu numai pedagogice sau psihologice, ci și studii de ordin *sociologic*, în domeniul învățământului.

„Interesante pot fi pentru buna îndrumare a învățământului — spune cu drept cuvînt Miron Constantinescu — problemele sociologice ale formării și perfecționării cadrelor didactice".

„O chestiune esențială, care cuprinde în fond toate domeniile menționate mai sus, este cea a finalității învățământului, a modului cum diferitele tipuri, forme și trepte de învățămînt pregătesc pe membrii societății socialiste, pentru a deveni oameni cu o cultură multilaterală, cu o personalitate puternică și o viață spirituală bogată și intensă și în același timp cu o precisă întrebuințare socială".

„Problemele sociologiei educației trebuie cercetate în strînsă legătură cu cele de pedagogie și psihologie, în strînsă conexiune interdisciplinară" (20, p. 23).

b. *Personalitatea examinatului*

Dacă cuplul profesor-elev sau profesor-student joacă un rol dominant în întregul complex de interdependențe existente în procesul instructiv-educativ (elev-școală, elev-clasă, profesor-profesor, școală-familie, școală-societate etc.), unitatea examinator-examinat are și ea specificul ei de mare importanță, prin aprecierea care constituie veriga finală a unui ciclu mai mare sau mai mic de activitate. Nu mai revenim asupra rolului social și individual al aprecierii. Reamintim numai că aprecierea obținută la examen

Scanned with OKEN Scanner

este preludiul și nu un prognostic al aprecierii sociale. Ea nu este numai un criteriu al integrării individului în societate, ci și un important factor al dezvoltării personalității. De aceea, problema orientării școlare și profesionale se cere rezolvată la cel mai înalt nivel științific.

„Relațiile dintre dezvoltarea posibilităților, a capacităților tineretului și cerințele vieții sociale — înțelegînd prin aceasta întreaga viață economică, productivă, cît și viața culturală — trebuie să formeze — spune Miron Constantinescu — o temă permanentă de cercetare" (21, p. 6).

„Cercetările viitoare vor trebui să ducă la elaborarea unei metodici științifice complete a cunoașterii elevilor (din punctul de vedere al intereselor și aptitudinilor) și a educării intereselor profesionale ale acestora în cadrul activității școlare" *(ibid.)*.

Se știe ce consecințe nefaste poate avea asupra elevului o caracterizare nefavorabilă făcută de către profesor. Se poate vorbi de defecte ale elevului create de profesor, despre așa-zise „defecte didascogene" (62, p. 79). Se știe de asemenea ce importanță are încrederea sau neîncrederea profesorului arătată elevului sau studentului în munca individuală și în promovarea acestuia din urmă.

Se cunoaște bine importanța atitudinii examinatorului față de răspunsul candidatului. „Dacă este clar că examinatorul nu așteaptă nimic bun — spune Piobetta —, candidatul se va lăsa căzut la cel mai coborît nivel. Dimpotrivă, așteptarea unui bun răspuns, cu o speranță din toată inima, reprezintă un adevărat mod de a examina" (65, p. 81). Examinatorul trebuie să efectueze „legătura între realitatea pe care o caută și aceea care i se oferă" (65, p. 82).

Am revenit asupra acestor aspecte din care se dezvăluie personalitatea examinatorului, în același timp cu aceea a examinatului. Nu putem uita însă că rolul dominant și răspunderea principală în acest cuplu aparțin profesorului.

Este necesar de amintit faptul că o operație de măsurare obiectivă nu se poate efectua fără menținerea identi-

Scanned with OKEN Scanner

tăţii relative a obiectului de măsurat. Aceasta înseamnă că orice factor care poate diminua capacitatea normală a candidatului, în timpul examenului, trebuie bine cunoscut şi evitat. Elevul sau studentul trebuie să fie pus în condiţii *egale atît între ei cît şi cu ei înşişi;* grupele de examen trebuie să se bucure şi ele de aceleaşi condiţii optime şi egale între ele.

Se înţelege de ce în crearea unor asemenea condiţii intră în mod obligatoriu măsurile de *igienă mintală.* „Există o igienă a candidatului, ca şi o igienă a luptătorului, a gimnastului sau a unui cal de curse" — spune Piobetta; însă „candidatul la examenele noastre şi la concursurile noastre nu este supus nici unei reguli susceptibile de a-i indica cum îţi poţi menaja forţele pentru a le folosi mai bine" (65, p. 43). „Este o gravă eroare — spune acelaşi autor — de a-ţi face studiile fără nici un principiu de igienă; este o greşeală gravă de a nu i te conforma" (65, p. 46).

Fiindcă realizarea unor asemenea condiţii este dificilă şi adesea imposibilă, rămînînd în mare măsură un ideal, cu atît mai necesar este să nu se uite adevărul că semnificaţia unei conduite sau a unui răspuns nu se poate elabora decît în lumina întregii personalităţi a candidatului. Or, ce înseamnă aceasta?

Pentru a servi de simptom diagnostic, răspunsul la o probă de examen trebuie să reflecte nu numai memoria candidatului, ci întreaga lui personalitate: interesele şi aptitudinile sale, capacitatea sa intelectuală şi creatoare, puterea sa de muncă, spiritul său critic, probitatea şi adeziunea sa la adevărurile formulate. Aceste trăsături însă nu ni se pot dezvălui într-un scurt dialog. Realitatea obiectivă a unei personalităţi întrece limitele prezentului; cineva se conturează printr-o conduită dată în măsura în care această conduită exprimă întregul persoanei, o dată cu aspiraţiile şi năzuinţele ei spre ceea ce nu este încă.

Iată de ce multe din examene şi mai ales concursurile nu se pot reduce la aprecierea probelor în cadrul unor

Scanned with OKEN Scanner

programe oficiale, ci trebuie urmate de o informare atentă asupra întregului trecut al candidatului, așa cum acest trecut s-a manifestat în succesele școlare și s-a conturat în caracterizările competente ale cadrelor didactice respective. Obligația examinatorului este „de a ține cont de lungul trecut școlar înainte de a pronunța verdictul", spune Piobetta (65, p. 73).

„Pentru a determina cîștigul cuiva la o avere cunoscută — spuneam în 1937 — este indispensabil să cunoaștem cuantumul anterior al averii. Spre a putea aprecia performanța unui alergător prin punctul și momentul său de sosire, se cere să cunoaștem punctul și momentul său de plecare". „Ca să apreciem cunoștințele *actuale* trebuie să cunoaștem pe cele *trecute*; pentru a ne da seama de *distanța* parcursă de o clasă în domeniul cunoștințelor, trebuie să știm de unde a pornit această clasă" (59, p. 127).

În această privință se cere subliniat rolul deosebit pe care urmează să-l aibă în școala noastră psihologul școlar, al cărui ajutor poate fi substanțial în procesul de obiectivare a notei de la examen.

Asemenea informare asupra trecutului nu se poate reduce la un calcul simplu al mediilor elevului sau studentului și o stabilire mecanică a unui coeficient privind ponderea notelor anterioare, din școala medie sau bacalaureat. Important este ca *aceste rezultate să nu lipsească din informațiile pe baza cărora se elaborează decizia comisiei de examen, adică nota candidatului.*

Dacă nu în toate cazurile, măcar la unele examene și concursuri, probele trebuie să fie urmate de *convorbiri* cu candidații; din aceste convorbiri se pot dezvălui și elucida numeroase aspecte importante, care nu apar nici în răspunsurile candidaților la examen și poate nici în dosarele respective.

Am amintit adevărul cunoscut că cineva este și prin ceea ce vrea să devină. Un mare rol în prognosticul asupra unei persoane îl joacă *nivelul de aspirații* al acesteia. Atunci cînd ne dăm seama că cineva năzuiește în mod

Scanned with OKEN Scanner

sincer la mai mult decît ne poate deocamdată oferi, iar această năzuință se concretizează prin stăruința lui neobosită și succesele sale continue, răspunsul mai slab la examen al acelei persoane valorează mai mult decît răspunsul mai bun al altui candidat, mulțumit de sine, oprit la un nivel ce nu se ridică deasupra rezultatului obținut.

Foamea neobosită de cunoaștere, de perfecționare, de autodepășire valorează mai mult decît satisfacția unui om care a îngurgitat un bagaj indigest de cunoștințe, numai cu scopul de a obține o notă de trecere la un examen sau pentru a reuși la un concurs.

Dar pentru sesizarea acestui aspect al personalității se cere spirit de observație psihologică și fler de diagnostician.

Scanned with OKEN Scanner

IX. CONSIDERAȚII FINALE

1. MOTIVAȚIA CONDAMNĂRII EXAMENELOR

De la instituirea sistemului de examinare, a probelor de verificare și notare a cunoștințelor și aptitudinilor s-au înregistrat, după cum am văzut în capitolele anterioare, numeroase critici, atît cu privire la sistemul însuși al examinării și notării, cît și la adresa examinatorilor; unele pozitive, elogioase, altele negative, mergînd pînă la condamnarea totală a examenelor și a sistemului de notare. Din contradicțiile semnalate s-a născut efortul de a le înlătura, o nouă știință, a docimologiei, știință care studiază factorii actului de examinare și apreciere, precum și mijloacele de a măsura obiectiv cunoștințele, priceperile și deprinderile existente la un subiect supus aprecierii, cît și de a formula un prognostic privind posibilitățile și perspectivele acestuia.

Unele din obiecțiile aduse examenelor se sprijină pe date *obiective* și experimentale. Ele au pus în evidență mai ales coeficientul încă mare al subiectivității examinatorului. De noianul de critici, al căror temei și folos s-au dovedit incontestabile, se cuvine să despărțim reacțiile, care, de fapt, nu sînt sprijinite de dovezi și argumente, ci sînt simple proteste de împotrivire și de revoltă, atitudini al căror caracter *subiectiv* este ușor de depistat.

Elfriede Höhn relevă conflictele care se ivesc între familie și școală din cauza insuccesele copiilor. Aceste insuccese sînt interpretate nu numai de către elev, ci și de familia acestuia ca o frustrare a unui drept. Astfel se naște ostilitatea și neîncrederea în profesor, în școală, în metodele de examen etc. Părinții „sînt înclinați să se revolte împotriva probei și să folosească orice incorectitu-

Scanned with OKEN Scanner

dine aparentă a școlii ca pretext pentru protest împotriva hotărîrii neplăcute" (35, p. 301). Nu este greu de înțeles cum relațiile născute într-un asemenea conflict, tacit sau deschis, pot degenera într-un „cerc vicios" sau „spirală vicioasă", de acuzații reciproce și progresive. Atitudinea părinților „constrînge școala să elaboreze cu și mai multă grijă, printr-un control inatacabil, măsurile ei de selecție, impopulare, dar necesare", prin probe cît mai obiective, vizibile și demonstrabile, iar aceste măsuri riguroase fac pe unii elevi să recurgă la „ajutoare nepermise", ca „suflatul" și „copiatul", cu care are de luptat școala *(ibid.)*.

Rezolvarea unui asemenea conflict între școală și familie, profesor și elev nu o putem vedea decît, pe de o parte, din formarea și selecția examinatorului, iar pe de altă parte, prin educarea corespunzătoare a familiei și a elevului. Înlăturarea egocentrismului profesoral trebuie să meargă paralel cu diminuarea egocentrismului infantil și familial.

Necesitatea de a găsi mijloace spre a ridica examenul pe o treaptă superioară are deci implicații sociale, extrașcolare. Nu depinde totul de obiectivitatea și perfecțiunea examinatorului, ci și de formarea unei opinii publice lucide, a unei conștiințe obiective și imparțiale a familiei. Numai în această ambianță favorabilă și senină se poate înfiripa încrederea elevului în examinator și în aprecierea acestuia.

2. IMPORTANȚA OBIECTIVĂRII ACTULUI DE APRECIERE

Reducerea coeficientului de subiectivism în notarea candidatului de către profesor nu are numai efecte directe, cum ar fi sporirea încrederii elevului sau a studentului în examinator și, prin generalizare, întărirea încrederii copilului sau a tînărului în justiția socială, ci are și alte urmări indirecte, dar tot atît de importante.

Printre numeroase variabile, dependente și independente, implicate în procesul instructiv-educativ și care explică succesele elevului sau ale studentului, se numără, după cum știm, ca mai importante, personalitatea profe-

Scanned with OKEN Scanner

sorului, planurile și programele de învățămînt, manualele, metodele de predare, precum și condițiile materiale în care se desfășoară învățămîntul. Organizarea științifică a învățămîntului presupune cunoașterea precisă a ponderii fiecăruia din acești factori ai succeselor tinerei generații din institutele de învățămînt. Altfel, nu este cu putință o analiză științifică a rezultatelor și nici nu se pot lua măsuri eficiente de îmbunătățire a procesului de învățămînt. Cu cît numărul de variabile nedeterminate este mai mare, adică cu cît informația este mai vagă, cu atît este mai dificilă decizia și mai aproximativă aprecierea. Dacă nota nu exprimă gradul de cunoștințe ale elevului, nu putem ști nici în ce măsură insuccesele acestuia se datoresc nepregătirii profesorului, supraîncărcării elevului, metodelor pedagogice inadecvate, manualelor grele, condițiilor materiale nefavorabile, vîrstei elevului sau întîrzierii intelectuale a acestuia.

Nu cred că mai este nevoie de demonstrat că una din piesele principale ale mecanismului de conducere, verificare și îndrumare a activității instructiv-educative de către organele de control și îndrumare este nota cît mai obiectivă a examinatorului, a comisiilor de examen și de concurs. Făcînd din notă o variabilă precisă și obiectivă, putem determina, prin eliminarea succesivă, ponderea fiecăruia din ceilalți factori ai succeselor sau insuccesele școlare. Docimologia devine astfel una din cele mai importante izvoare informaționale în politica și administrația școlară. Așa după cum științele, în general, au devenit în societatea noastră factor direct de producție industrială, astfel și docimologia devine unul din cei mai de seamă factori de producție intelectuală și deci indirect cu influență asupra producției industriale.

Obiectivarea aprecierii și situarea actului de notare în focarul de convergență al întregului complex de măsuri dictate de docimologie, psihologie, pedagogie și sociologie vor contribui în mod necesar la încetarea „intervenționismului“ exercitat încă cu o forță impetuoasă de către familie asupra membrilor din comisie, se va reduce valul de memorii și cereri cu care sînt inundate birourile ministerului, plîngeri spre a se stoarce aprobări de reexaminări;

Scanned with OKEN Scanner

„ajutorul colegial", manifestat prin „copiat" și „suflat", își va redobîndi semnificația lui morală de „fraudă", iar înțelesul de examen își va pierde pentru totdeauna însușirea lui actuală, înfiptă în conștiința multor tineri de azi, de a fi o „loterie".

3. CARACTERUL MĂSURILOR DOCIMOLOGICE ȘI DOCIMASTICE

Pentru a interveni prin factorul examen în complexul procesului de învățămînt se cere mai întîi să ne dăm seama de natura măsurii ce urmează să o luăm în vederea îmbunătățirii examenelor. Examenul este o verigă dintr-un proces complex al învățămîntului. De aceea, și măsurile docimologice nu pot fi izolate de cercetarea amănunțită și luarea în considerație a unei serii de condiții și factori. Unele condiții au un caracter mai vast și mai general, altele — mai limitat și special. Unele măsuri au un efect imediat, altele au rezultate întîrziate, eșalonate pe o durată mai lungă sau mai scurtă. Unele probleme sînt de viitor apropiat, altele — de perspectivă mai îndepărtată. Un program de perfecționare ne impune, de asemenea, să discernem măsuri întemeiate pe date certe, experimentate, de altele care se cer confirmate prin cercetări pe teren și prin experimente desfășurate și ele pe o anumită durată, planificate de instituțiile corespunzătoare de cercetări științifice.

De aceea, măsurile practice sugerate de docimologie nu pot fi privite toate ca „rețele" infailibile, cu efecte imediate, vizibile și spectaculoase. Orice acțiune de îmbunătățire a învățămîntului se situează într-un număr de sisteme sociale concentrice, iar eficiența intervenției practice depinde de o strategie deosebit de complexă, elaborată cu multă pricepere.

În lumina acestor considerații urmează să fie apreciate măsurile sugerate de docimologia contemporană.

Scanned with OKEN Scanner

4. FINALITATEA EXAMENULUI

Nu trebuie să uităm că aprecierea exprimată prin nota numerică reprezintă o anumită valoare: de ordin instructiv, educativ, profesional, moral, sportiv, artistic etc. Nu este permis ca semnificaţia unei note să se extindă asupra unei alte valori sau să se amestece cu o notă care are o altă semnificaţie. De aici decurg propunerile făcute spre a se izola notele de la muzică, desen şi gimnastică, a căror funcţie este de a semnifica mai ales aptitudinile şi valorile culturale, de notele a căror semnificaţie constă prin excelenţă în valoarea lor informaţională, ştiinţifică. Ni se pare posibilă aşezarea pe acelaşi plan a tuturor notelor şcolare numai în măsura în care nota la obiectele citate s-ar referi numai la *cunoştinţe*, desprinse de aptitudini şi deprinderi respective (de exemplu: teoria muzicii, probleme de perspectivă, probleme de igienă, fiziologie, legate de sport şi gimnastică etc.).

Constatările de mai sus ne conduc — ca şi pe Pelaghia Popescu — „la propunerea susţinută de alţi profesori ca la educaţie fizică, muzică şi desen elevii să fie notaţi cu calificative, acestea constituind aprecieri separate, care nu intră în calculul mediei generale“ (67, p. 63).

La fel de nepotrivit este şi amestecul în acest conglomerat de notări a notei, cu semnificaţie prin excelentă morală, la conduită. Şi locul acesteia trebuie să fie într-o categorie specială exprimată prin calificativ.

În funcţie de scop se pot diferenţia notele puse la un examen de *absolvire* a unui ciclu şcolar de altele puse la examene sau concursuri de *admitere*. În timp ce primele au o finalitate mai ales *retrospectivă* şi *diagnostică*, adică de a constata măsura în care un cuantum de cunoştinţe *a fost* asimilat, nota la examenul de admitere are o pondere finală *prospectivă, prognostică,* indicînd măsura în care candidatul *îşi va putea* exercita aptitudinile necesare sau va putea aplica pe o nouă treaptă de învăţămînt sau într-o anumită ramură profesională cunoştinţele deja dobîndite. La un examen de absolvire se pune mai mult accent pe *cunoştinţe,* la cel de admitere — pe *aptitudini* şi interese, în primul caz ne întrebăm dacă nivelul de

Scanned with OKEN Scanner

posibilităţi ale candidatului a atins nivelul cerut, în al doilea caz, dacă aptitudinile candidatului ne pot asigura realizarea în viitor a nivelului cerut.

Separaţia acestor două aspecte ne poate servi în rezolvarea problemelor: dacă este cazul să se menţină sau nu examenul de bacalaureat; dacă este bine sau nu să figureze, în calculele mediei de admitere, nota de la bacalaureat; dacă examenul de bacalaureat trebuie să aibă funcţia de admitere în învăţămîntul superior, cum este în Franţa, sau o funcţie de control distinctă, de consacrare a unei etape parcurse, adică de determinare a unui nivel cerut de cultură generală. În această din urmă ipoteză, bacalaureatul merită să fie menţinut pe lîngă concursul de admitere în învăţămîntul superior. Este necesar numai ca să se elaboreze programele şi metodele de examinare la bacalaureat în funcţie de finalitatea lui.

Dacă este vorba să comparăm controlul şi notarea la lecţii în cursul anului cu controlul de sfîrşit de an, la liceu sau la universitate, vom constata că controlul la lecţii are cu precădere un caracter fragmentar, în timp ce examenul sau controlul de sfîrşit de an are ca scop să ne dea măsura înţelegerii întregului, a liniilor şi principiilor fundamentale care ne ajută la integrarea şi interpretarea părţii. Această deosebire justifică propunerile unor profesori de a se introduce în şcoala de cultură generală un număr de examene de sfîrşit de an. „Considerăm — spune Pelaghia Popescu — că examenele s-ar putea organiza la două-patru obiecte, ţelul principal fiind exercitarea elevilor în *munca de sistematizare (s.n.)* şi însuşire a materiei după *alte criterii (s.n.)* decît cele din timpul lecţiilor curente“ (67, p. 60).

În măsura în care profesorul îşi va da seama de deosebirile semnalate mai sus, atît metodele de examinare cît şi sondajul efectuat vor dobîndi profilul adecvat scopului.

Forma orală sau scrisă a probei contribuie la diferenţierea personalităţii şi aptitudinilor examinatului. De aceea, forma poate fi aleasă în funcţie de scopul urmărit. Succesul la probele orale este asigurat mai mult prin prezenţa de spirit, mobilitate, sînge rece, stăpînire de sine, în timp ce probele scrise cer o capacitate superioară de re-

Scanned with OKEN Scanner

flexie și sinteză, o cultură generală mai bogată. De aceea, spre a se neutraliza mai ales deosebirile temperamentale și caracterologice, se recomandă asocierea probelor scrise cu cele orale și verificarea lor suplimentară prin probele practice.

5. ELABORAREA ȘI CONȚINUTUL PROBELOR

Dacă examenul presupune cunoașterea de către examinator a scopului urmărit și, în funcție de acesta, determinarea nivelului atins de candidat, se înțelege că în legătură cu acest scop se impune alegerea mijloacelor, a probelor celor mai eficiente pentru realizarea scopului fixat. Atît scopul cît și mijloacele de examen se pot modifica în funcție de numeroase variabile, printre care figurează și profilul școlii, nivelul mediu de pregătire a elevului sau studentului, particularitățile de vîrstă și individuale ale acestora, obiectul de învățămînt ș.a.

Printre obiecțiile aduse examenelor figurează și nepotrivirea dintre notele de la examene și aprecierile ulterioare, profesionale, asupra subiecților, distanța între școală și viață. Această critică dezvăluie nu numai lipsurile legate de tehnica examinării, ci și deosebirile dintre cerințele vieții și acelea ale școlii. Învățămîntul trebuie să asigure relații cît mai apropiate între prestațiile școlare și cele ale vieții. În ultimele clase ale școlii generale, mai ales, trebuie să se elaboreze punți de legătură între școală și viață. Această apropiere se asigură „prin luarea în considerație a stării de dezvoltare psihofizică a elevului, a preferințelor acestuia față de obiectele de studiu, a formelor de muncă, a mijloacelor de învățare și a metodelor de promovare“ (94, p. 289).

Pentru perfecționarea unui diagnostic și prognostic se cer, cred, îndeplinite trei condiții: 1) adaptarea continuă a conținutului învățămîntului și a naturii concursurilor (obiecte, programe, natura probelor și ponderea lor) la cerințele vieții și natura profesiunii viitoare; 2) favorizarea prin metode pedagogice a *transferului* cunoștințelor, a capacității de aplicare a informației primite în școală la si-

Scanned with OKEN Scanner

tuații cît mai variate din viață; aceasta echivalează cu dezvoltarea inteligenței și impune folosirea într-o mai mare măsură a probelor practice la examene; 3) lărgirea sferei de diagnostic de la probele de cunoștințe și aptitudini (generale și speciale) la probe mai ample de cultură generală și mai ales la determinarea intereselor, a trăsăturilor de caracter, de personalitate.

Nu trebuie să uităm că valoarea unui prognostic este în funcție de informații cît mai esențiale privind *trecutul* candidatului la examen, liniile mari de desfășurare a aptitudinilor și intereselor sale, a trăsăturilor sale de caracter.

De asemenea, elaborarea probelor de examen, scris și oral, trebuie să se adapteze scopului urmărit, diferențiindu-se: 1) probe de sinteză, care urmăresc cu precădere capacitatea de înțelegere și sistematizare; prin aceste probe se asigură *explicarea* unor grupe de fapte și fenomene, precum și *aplicarea* principiilor sau regulilor în realizarea anumitor scopuri; 2) probe care urmăresc date și informații importante de detaliu, informații care constituie mai mult *descrierea* fenomenului, constatarea naturii și a proprietăților fenomenelor respective. Unele obiecte de studiu au un caracter mai descriptiv și concret, altele mai abstract, experimental și sintetic. Cu cît este mai înaltă treapta de învățămînt, cu atît trebuie să precumpănească probele de sinteză, „probele nodale". Un diagnostic efectuat în felul acesta cu pricepere realizează, o dată cu un grad superior de precizie, o mare *economie de timp*. Examinatorul cu experiență știe că nu durata examenului este măsura valorii lui, după cum într-un examen medical nu numărul analizelor de laborator asigură valoarea diagnosticului.

La obiectele unde predomină datele de detaliu sînt mai indicate testele de cunoștințe, chestionare care s-ar referi la cunoștințele esențiale din *întreaga* materie; aceste probe se adresează *tuturor* candidaților. Asemenea probă cu caracter *orizontal*, adăugată la proba scrisă și completată cu una orală (ultimele două mai mult de *profunzime*), reducînd intervenția hazardului, pune pe candidați în condiții egale. Prelucrate statistic, ele oferă

Scanned with OKEN Scanner

mijloace mai obiective de diagnostic. Se recomandă, desigur, ca aceste probe să se discute și să se elaboreze în comisii, perfecționîndu-se de la an la an, pe baza experiențelor anterioare.

6. NORME DE EXAMINARE

Normele de examinare trebuie să se îndrepte spre un focar unic, acela al obiectivității maxime în apreciere. Aceasta se realizează, pe de o parte, prin eliminarea subiectivismului examinatorului și, pe de altă parte, prin asigurarea condițiilor egale de desfășurare a prestațiilor candidaților.

a. Prima condiție implică formarea adecvată a examinatorului și numirea de membri în comisii pe baza unei atente și riguroase selecții a examinatorilor dotați și avînd o bogată experiență. Această exigență ne impune în perspectivă o serie de măsuri privind orientarea și selecția profesorilor. Întrucît un bun profesor trebuie să fie și un bun examinator, se cere ca orice cadru didactic, indiferent de gradul și profilul instituției de învățămînt, să posede *cunoștințe* elementare și fundamentale de docimologie, psihologie pedagogică, pedagogie, statistică și sociologie, ca pregătire *obligatorie*, și nu facultativă.

În legătură cu pregătirea și calificarea profesională, cred că trebuie să se acorde în viitor mai mult interes orientării spre profesiunea de profesor. Pe scurt, se cer: 1) măsuri de *orientare*, preliminare pregătirii tînărului pentru cariera de profesor; 2) profilarea mai completă și mai adecvată a conținutului învățămîntului pentru cadrele didactice în *curs de formare;* 3) un control mai științific cu posibilități de selecție și o îndrumare mai eficientă a profesorilor *deja calificați*; 4) *asigurarea contactului permanent cu progresele științei psihopedagogice* prin cursuri postuniversitare.

Dacă progresele tehnice și științifice ne impun măsuri de orientare și selecție profesională a oamenilor muncii în atîtea domenii industriale și economice, orientarea cadrelor menite să asigure calificarea superioară a celor

Scanned with OKEN Scanner

dintîi nu poate fi nici ea subestimată. Așa cum existența unor contraindicații într-o anumită profesiune tehnică constituie o barieră pentru exercitarea acelei profesiuni, tot așa există contraindicații, mai ales caracterologice, incompatibile cu exercitarea profesiunii de profesor și examinator. Neglijarea acestui aspect se repercutează asupra vieții economice și industriale a unei țări, la fel ca și lipsa de pregătire științifică a cadrelor de specialitate.

Printre condițiile de igienă mintală se impune aceea de evitare a oboselii examinatorului, provocată de un număr mare de candidați ce trebuie examinați într-un timp scurt. Oboseala se repercutează în mod negativ asupra echilibrului și stabilității afective a examinatorului, precum și asupra capacității sale intelectuale, de discernămînt.

b. Printre condițiile privind pe candidați semnalăm în primul rînd *climatul* în care se desfășoară examenul. Crearea unei atmosfere de încredere și securitate a candidatului depinde în primul rînd de comisie. Cînd este vorba mai ales de copii și adolescenți trebuie să ținem seama de aclimatizarea la noi împrejurări și situații a celor veniți din alte centre școlare. De aceea este bine ca din comisia de examene să facă parte în mod obligatoriu și profesori de la școlile din care provin candidații.

Spre a se neutraliza coeficienții de subiectivitate ai examinatorilor, examenele mai importante trebuie să se țină în comisii. Membrii comisiei, înainte de examen, se pun de acord asupra probelor de examen, a ponderii acestora și a criteriilor de apreciere a rezultatelor. Egalizarea condițiilor sporește, reducîndu-se rolul hazardului, prin reducerea numărului de comisii: este bine ca toți candidații să dea același examen în fața aceleiași comisii.

Testele de cunoștințe sau același număr de chestiuni ca probă de examen prezintă următoarele avantaje: 1) toți candidații sînt examinați asupra acelorași probleme; 2) aria de exploatare a informației este mult mai întinsă față de proba orală sau scrisă; 3) răspunsurile se pot cuantifica mai ușor, operînd o curbă de distribuție, pe baza căreia se poate face o notare mai obiectivă; 4) toți candidații sînt puși în aceleași condiții energetice, evitîndu-se inegalita-

Scanned with OKEN Scanner

tea rezultată din faptul că unii candidați sînt examinați cînd sînt odihniți, iar altora le vine rîndul tîrziu, cînd sînt obosiți atît examinatorul cît și examinatul.

Nu trebuie să uităm că inegalitatea în conduita examinatorului, instabilitatea emotivă a acestuia provoacă în mod aproape inevitabil instabilitatea conduitei candidatului, ceea ce denaturează considerabil atît rezultatul obținut, precum și aprecierea acestuia.

7. NORME DE NOTARE

Scara cu zece trepte de notare a rezultatelor permite o apreciere destul de nuanțată. Această scară deschide posibilități de gradații intermediare, suplimentare, cînd este vorba de medii rezultate din note de la mai multe probe. La examene mai simple scara se poate reduce și la cinci trepte.

Întrucît elaborarea unei unități de măsură standard pe țară este o problemă de viitor, greu de realizat pentru moment, se cere ca rezultatele obținute să se distribuie, totuși, în măsura permisă de împrejurări, în mod statistic. Nu trebuie să se uite însă că promovarea școlară a tinerilor implică o selecție continuă. Astfel, curba de distribuție a notelor de pe o treaptă superioară de învățămînt cuprinde valori cu o densitate mai mare de la mediană în sus. De aceea, ținîndu-se seama că elementele slabe fuseseră eliminate, notele superioare nu vor semnifica, în acest caz, indulgența excesivă a examinatorului, ci o pregătire superioară a candidatului.

La colective neselecționate, mai ales la examenele din școala generală, vom fi atenți la forma, centrarea și amploarea curbei de distribuție. În funcție de acești indici, examinatorul își poate regla propria sa notare. Nefiind în posesia unei unități de măsură standard, care să ne permită o notare imediată și definitivă, este bine ca rezultatul fiecărui candidat să se compare cu rezultatele tuturor și să se definitiveze abia după examinarea întregii grupe dintr-o zi la toate probele de examen.

Examinatorul conștient de efectul „ordine" va corecta lucrările scrise de două ori: a doua oară în ordine „in-

Scanned with OKEN Scanner

versă", fiind atent să evite efectul „contrast" și cel de „halo". Probele scrise vor fi, în general, corectate de doi examinatori.

În ceea ce privește stabilirea notei de graniță între admiși și respinși la un examen, docimologia recomandă ca această notă să nu figureze în curba de distribuție a valorilor în regiunea maximului de densitate a populației. Motivul este dificultatea mai mare de diferențiere între candidați în asemenea puncte; de aceea, și erorile de clasificație sînt mai numeroase. Este bine ca linia de demarcație, „nota critică", să se deplaseze, la examene și concursuri mai importante, cu un număr mai mare de candidați la un număr mic de locuri, la „tăietura" („punctul de inflexiune") mai sus de mediană, iar la examene cu caracter mai puțin complex, cu un punct sau două mai jos de mediană.

Se sugerează ca notarea definitivă, mai ales la concursuri importante, să se facă pe baza unei discuții cu candidatul și a informațiilor privind întregul trecut școlar al acestuia.

La unele instituții de învățămînt din alte țări se iau în considerație notele de la bacalaureat, precum și aprecierile profesorilor din cursul anilor de școlaritate. În funcție de profilul instituției unde se dă examenul, se acordă importanță notelor la disciplinele fundamentale din acest profil. Aprecierea personalității candidatului se face de către o comisie alcătuită din psihologi, sociologi și oameni de știință potrivit profilului instituției.

În fine, se recomandă ca, de la primele trepte de examinare, adică începînd de la școala de cultură generală și sfîrșind cu institutele de învățămînt superior, rezultatele, mai ales cele slabe, să se definitiveze cu adeziunea candidatului la aprecierea făcută de examinator. „Nota trebuie comunicată elevului și explicată" — spune cu drept cuvînt Vasile Fetescu (29, p. 58).

Trecînd prin puntea creată între examinator și examinat, nota dobîndește un *sens comun*, evitînd traume

Scanned with OKEN Scanner

psihice, sentimente de descurajare, cu toate efectele lor morbide asupra dezvoltării personalității. Prin dialogul bine condus se inițiază un proces de osmoză psihică, de înțelegere reciprocă, bilaterală, ieșirea partenerilor examenului din limitele egocentrismului. Nota de examen nu este numai un indice și o sancțiune; ea are o importantă valoare socială și educativă.

8. VIITORUL EXAMENELOR

Omul de știință de azi, făcînd știință, reflectează asupra acesteia, face metaștiință. Explorînd trecutul unei științe, el nu poate să nu scruteze posibilitățile privind viitorul acelei științe. Abia născută, docimologia își îndreaptă privirea în viitor. În mod firesc se pun întrebări asupra viitorului examenelor, asupra obiectului ei de cercetare.

Progresele ciberneticii, ale mașinilor electronice și ale creierelor electronice se vor repercuta, desigur, și asupra docimologiei. Efectuînd cu o rapiditate uimitoare o serie de operații intelectuale, destul de complicate și obositoare pentru om, roboții vor prelua, probabil în curînd, asupra lor *o parte* din operațiile de examinare. Atîta timp însă cît instrucția și educația vor necesita contact direct între om și om, examenul și notarea, aprecierea la un nivel înalt și individual nu se va putea efectua decît printr-un dialog direct și uman între examinator și examinat. „Tot ce poate primi un om de la alt om — spune Rabindranath Tagore — nu se poate obține de la mașină. Mașina poate doar să pună înaintea omului ceva, dar nu să-i transmită. Mașina poate da numai ulei pentru făclie, dar nu poate aprinde și focul“ (69, a, p. 49). Examenul și notarea nu pot fi considerate ca fiind operații mecanice; actul diagnostic și cel prognostic vor păstra totdeauna un caracter de creație. Ca atare, acest aspect va rămîne dincolo de puterea mașinii.

Scanned with OKEN Scanner

Progresele psihologiei și pedagogiei, ca și investigațiile docimologice, contribuind la obiectivarea aprecierii, la un diagnostic și prognostic mai științific, vor putea ajuta la micșorarea numărului de probe de cunoștințe și aptitudini, deoarece ridicarea nivelului calitativ al examenului va avea ca efect reducerea cantitativă a probelor din fiecare examen și a numărului de examene.

Iată de ce închei examenul examenelor cu un prognostic făcut de Piéron asupra examenelor: „În cursul școlarității — spune psihologul francez — cea mai mare parte de examene poate să dispară în măsura în care se va urmări un examen continuu cu formarea dosarelor individuale foarte complete, unde vor figura datele furnizate de toți educatorii și consilierii psihologi, precum și de medicii și asistenții sociali“ (64, p. 169).

Scanned with OKEN Scanner

BIBLIOGRAFIE

1. **Nicolae Ceaușescu.** *România pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste.* 2 vol., București, Editura politică, 1968.
2. Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée, Rome, 9—14 avril, 1958.
3. **Allport Gordon, W.** *Pattern and Growth in Personality.* London—New-York, 1961.
4. **Ancona, L., Buytendijk, F. J. J., Dell P., Lairy, G. C., Nuttin, J.** et **Piéron, H.** *La motivation.* P.U.F. 1959.
5. **Anderson, H. Harold, Anderson, L. Gladis.** *Manuel des techniques projectives en psychologie clinique.* Ed. universitaires, 1965.
6. **Bîrsănescu, Șt.** *Examenele universitare necesită o metodică specială.* „Rev. învățămîntului superior", nr. 2, 1966.
7. **Bobertag, O.** *Über Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung.* „Zeitschrift für pädagogische Psychologie", 32, 1931.
8. **Boesch, Ernst Eduard.** *L'organisation d'un service de psychologie scolaire.* Impr. H. Tschudy et Co. St. Gall, 1946.
9. **Bonnardel, Raymond.** *Ouverture de la séance dédiée au symposium sur la docimologie à l'école.* Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée, Rome, 9—14 avril, 1958, p. 501—503.
10. „ *Caractéristiques psychométriques de groupe d'étudiants relevant des diverses disciplines universitaires.* Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée, Rome, 1958, p. 503—504.
11. „ *Recherche sur les possibilités d'amélioration du système des classements annuels dans une école d'enseignement supérieur.* „Le travail humain", nr. 1—2, 1965, p. 107—120.
12. **Bonniol, Jean-Jacques.** *Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de correction.* „Cahiers de psychologie", VIII, nr. 2—4, 1965, p. 181—189.
13. **Bried, Charles.** *L'influence des notes et des jugements du maître sur le succès et l'échec scolaires,* Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée, Rome, 1958, p. 482—484.

Scanned with OKEN Scanner

66. **Pisani, Vasco.** *Recherche sur les rapports entre évaluations scolaires et évaluations psychométriques.* Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée, Rome, 1958, p. 505—506.
67. **Popescu, Pelaghia.** *Unele probleme cu privire la notarea elevilor.* „Revista de pedagogie", nr. 10, 1967, p. 59—66.
68. **Pressey, Sidnei et Luella, Cole Pressey.** *Initiation à la méthode des tests.* Paris, Delagrave, 1925.
69. **Quercy, P.** *Classement d'écoliers par les maîtres, par les tests, par le hasard. Comparaison de résultats. Concordances et désaccords.* „An. Psych.", 33, 1933, p. 20—51.
69. a. **Rabindranath, Tagore.** *Articole despre educație și învățămînt.* București, Ed. de stat didactică și pedagogică, 1961.
70. **Radu, I.** *Introducere în psihologia experimentală și statistică.* București, Ed. didactică și pedagogică, 1967.
71. **Rát-Végh, István.** *From the History of human Folly.* Budapest, Corvina Press,, 1963.
72. **Reuchlin, Maurice.** *Recherches docimologiques du service de recherche de l'I.N.O.P.* Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée. Rome, 1958, p. 508—513.
73. **Reuchlin, Maurice.** *La mesure en psychologie.* În: *Traité de psychologie experimentale.* I. 1963, P.U.F., p. 153—190.
74. „ Le symposium „Les problèmes méthodologiques de l'évaluation des connaissances scolaires" au XVe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée, Ljubljana, 2—8 août 1964. „Le travail humain", nr. 3—4, 1965, p. 193—197.
75. **Remondino, Carlo.** *Étude factorielle sur la notation des compositions scolaires portant sur la lanque maternelle.* Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliqués, Rome, 9—14 avril 1958, p. 506—507.
76. **Remondino, Carlo.** *Recherche sur les systèmes numériques d'évaluation scolaire.* „Le travail humain", nr. 3—4, 1965, p. 263—267.
77. **Rey, A.** În: *La motivation,* P.U.F., 1959.
78. **Roșca, Al.** *Obiectivitate și independență în examinare.* „Revista învățămîntului superior", nr. 9, 1966.
79. **Roșca, M.** *Rolul motivației în activitatea școlarului.* În: *Psihologie pedagogică.* București, Ed. didactică și pedagogică, 1967, p. 167—174.

Scanned with OKEN Scanner

80. **Rot, Nicola et Bujas, Zoran.** *Les distributions de notes scolaires, comparées aux distributions des résultats obtenus dans les tests de connaissance.* Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée, 1958, p. 513—519.

81. **Ruch, G. M.** *Objective Examination. Methods in the docimal Studies,* 1926.

82. **Schenk-Danzinger, Lotte.** *Schulreife und Erziehungsprobleme im Rahmen des Anfangsunterrichtes,* în: „Pädagogische Psychologie". Prof. Dr. H. Hetzer, Göttingen, 1959, p. 219—248.

83. **Skinner, E.** *Elucational Psychology,* Prentice-Hall, 1961.

84. **Smith, Louis M.** a. **Hudgins, Bryce B.** *Educational Psychology.* New York, Alfred A. Knopf, 1965.

85. **Stoian, Stanciu.** *Examenele în învățămîntul superior.* „Revista învățămîntului superior", nr. 12, 1966.

86. **Symonds, Percival M.** *Diagnosing personality and conduct.* Appleton-century Co New York, London, 1931.

87. **Todoran, D.** *Psihologia educației.* Sibiu, 1942.

88. **Vernon, Philip E.** *The Assessment of higher intellectual Qualities.* Actes du XIIIe Congrès de l'Association Internationale de Psychologie appliquée, 1958, p. 519—524.

89. **Vernon, Philip E.** *Évaluation objective des résultats obtenus dans les études du niveau élevé.* „Le travail humain," nr. 3—4, 1965, p. 203—213.

90. **Vlad, Ioan.** *Unele probleme pedagogice în legătură cu notarea elevilor.* „Revista de pedagogie", nr. 8, 1965, p. 88—97.

91. **Voicu, M.** *Semnificația notelor pentru elevii mici.* „Gazeta învățămîntului", nr. 757, 1964.

92. **Weinberg, D.** *Une enquête sur les notes de baccalauréat.* „Bulletin de l'Institut National d'Orientation professionnelle", nr. 9—10, 1936.

93. **Zapan, G.** *Metoda aprecierii obiective a personalității.* „Analele româno-sovietice, seria Pedagogie-psihologie", nr. 3, 1957.

94. **Zillig, Maria.** *Psychologische Probleme der Oberstufe der Volksschule,* în: „Pädagogische Psychologie". Prof. Dr. H. Hetzer, Göttingen, 1959, p. 273—293.

Scanned with OKEN Scanner